



*Le football collégial, un outil de persévérance
et de réussite scolaires pour les garçons?*



Alexandre Jobin-Lawler et Matthieu Boutet-Lanouette

**Rapport de recherche PREP
Campus Notre-Dame-de-Foy
2017**



COLLÉGIAL PRIVÉ

© **Tous droits réservés.**

La reproduction de ce document est interdite sans l'autorisation écrite des auteurs.

La présente recherche a été subventionnée par le ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche dans le cadre du Programme de recherche et d'expérimentation pédagogiques (PREP) de l'Association des collèges privés québécois (ACPQ).

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

L'illustration de la page couverture provient de la fonction ClipArt accessible sur le logiciel Microsoft Word et elle est libre de droit.

Cette étude figure en format PDF sur les sites Internet suivants :

Centre de documentation collégiale (CDC)

<https://cdc.qc.ca/fr/accueil/>

Association des collèges privés du Québec

<https://www.acpq.net/Recherches-PREP>

Campus Notre-Dame-de-Foy

<http://recherches.cndf.qc.ca/jobin-lawler-alexandre/>

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

Dépôt légal - Bibliothèque nationale du Québec, 2017

Dépôt légal - Bibliothèque et Archives Canada, 2017

ISBN - 978-2-920956-33-9

Table des matières

Table des matières	iii
Liste des tableaux et schémas	vi
Liste des abréviations	vii
Résumé	viii
Remerciements	x
Introduction.....	1
Chapitre 1 Saisir l'ampleur du problème.....	4
1.1 Quelques définitions	4
1.2 L'ampleur du phénomène	6
1.3 Le genre comme facteur de persévérance et de réussite	9
Chapitre 2 Une vue d'ensemble des facteurs de persévérance et de réussite scolaires	14
2.1 L'avis de deux chercheurs sur la persévérance et la réussite scolaires	14
2.2 Les enquêtes au collégial.....	18
2.2.1 S'engager, c'est s'exposer à la réussite	20
2.2.2 La motivation dans les études, au cœur de la réussite scolaires	28
2.2.3 S'adapter et s'intégrer dès la première session, une nécessité?	36
2.2.4 Pouvoir imaginer son avenir, pour marquer son présent	49
Chapitre 3 Le sport interscolaire, partenaire dans la réussite scolaires?	54
3.1 Qu'est-ce qu'une activité parascolaire?.....	54
3.2 Soutenir la réussite scolaires par les APS, quelques études sur le sujet.....	56
3.3 Certaines précisions sur le sport interscolaire et le sport intercollégial québécois.....	62
3.4 Le sport interscolaire, une APS qui favorise la réussite scolaires?.....	64
3.4.1 Dans les « high schools » américains	67
3.4.2 Dans les collèges et les universités américaines	75
3.4.3 Dans le contexte scolaire canadien et québécois	79
3.5 Un problème de recherche	87
3.6 Les objectifs de la recherche	90
Chapitre 4 La méthodologie	94

4.1 Le modèle méthodologique	94
4.2 La population cible	95
4.3 L'échantillonnage	96
4.4 Les outils de collecte de données.....	97
4.4.1 L'entrevue semi-dirigée.....	98
4.4.2 La collecte de données secondaires.....	99
4.5 L'analyse des données.....	99
4.6 La validité des données et les considérations éthiques	101
Chapitre 5 Le football, activité porteuse de sens pour les garçons	105
5.1 Le football, une activité valorisante pour les jeunes garçons	105
5.2 Des parcours difficiles au secondaire	108
5.3 Faire le choix de son équipe, avant celui de son collègue.....	111
Chapitre 6 Le football, « joueur » d'impact dans l'intégration	116
6.1 L'intégration institutionnelle, un devoir d'équipe	116
6.1.1 Guider vers les ressources, souvent le travail de l'entraîneur	117
6.1.2 Gérer son temps et son énergie, plus difficile quand on est un EA?.....	119
6.1.3 Un fort sentiment d'appartenance.....	128
6.2 L'équipe de football, un réseau social sur lequel il est possible de compter.....	140
6.2.1 Des liens d'amitié qui mènent au plaisir de fréquenter son école.....	141
6.2.2 S'entraider entre coéquipiers pour réussir ses études	146
6.3 Le sport, facteur contributif au projet vocationnel des EA	148
6.3.1 L'objectif numéro un, jouer au football universitaire	149
6.3.2 Une pratique qui favorise la création d'un projet vocationnel.....	150
Chapitre 7 S'engager dans ses études, comme sur la ligne de mêlée.....	157
7.1 La motivation envers les études.....	158
7.2 Abandonner les études collégiales.....	163
7.3 Un environnement éducatif soutenant et stimulant	165
7.4 Le soutien des proches	170
7.5 Les résultats scolaires des joueurs de football, une preuve d'engagement?	173
Chapitre 8 Recommandations	178
Conclusion générale	181
Médiagraphie	185

Annexe 1.....	197
Annexe 2.....	202
Annexe 3.....	206
Annexe 4.....	210
Annexe 5.....	214

Liste des tableaux et schémas

Tableaux et schémas	Titre des tableaux et schémas	Page
Tableau 1	Taux d'obtention d'un premier DEC, selon le sexe (en %)	8
Tableau 2	Synthèse des principaux travaux cités concernant le genre et la réussite des études (section 1.3)	13
Schéma 1	Théorie de la persévérance de Vincent Tinto	17
Tableau 3	Synthèse d'un ouvrage de deux auteurs ayant étudié le phénomène du décrochage et de l'abandon des études (section 2.1)	18
Tableau 4	Synthèse des principaux travaux cités concernant l'engagement scolaire comme facteur de persévérance et de réussite des études collégiales (section 2.2.1)	26
Tableau 5	Synthèse des principaux travaux cités concernant la motivation scolaire comme facteur de persévérance et de réussite des études collégiales (section 2.2.2)	34
Tableau 6	Synthèse des principaux travaux cités concernant l'intégration institutionnelle, sociale et intellectuelle comme facteur de persévérance et de réussite des études collégiales (section 2.2.3)	47
Tableau 7	Synthèse des principaux travaux cités concernant l'intégration vocationnelle (projet vocationnel) comme facteur de persévérance et de réussite des études collégiales (section 2.2.4)	51
Tableau 8	Synthèse des travaux cités concernant les activités parascolaires comme facteur de persévérance et de réussite des études collégiales (sections 3.1 et 3.2)	61
Tableau 9	Synthèse des principaux travaux cités concernant les sports interscolaires (SIS) et la réussite des études dans les « high schools » américains (sous-section 3.4.1)	73
Tableau 10	Synthèse des principaux travaux cités concernant les sports interscolaires (SIS) et la réussite des études dans les collèges et universités américaines (sous-section 3.4.2)	78
Tableau 11	Synthèse des principaux travaux cités concernant les sports interscolaires (SIS) et la réussite des études dans les écoles secondaires et les universités québécoises et canadiennes (sous-section 3.4.3)	85
Schéma 2	Schéma conceptuel présentant les fondements théoriques de la recherche	89
Tableau 12	Analyse conceptuelle de l'engagement	91
Tableau 13	Analyse conceptuelle de la motivation	92
Tableau 14	Analyse conceptuelle de l'intégration	93
Tableau 15	Réussite scolaires des étudiants-athlètes (joueurs de football) des deux collèges ciblés, en comparaison avec l'ensemble du réseau	174

Liste des abréviations

EA	Étudiant(s)-athlète(s)
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
APS	Activité(s) parascolaire(s)
CSE	Conseil supérieur de l'éducation
RSEQ	Réseau du sport étudiant du Québec
SIS	Sport(s) interscolaire(s)
SIC	Sport(s) intercollégial(s)

Résumé

Le décrochage scolaire touche davantage les garçons que les filles. Pour pallier ce problème, le monde de l'éducation au Québec, incluant les collèges privés, explore des façons de rapprocher l'école des garçons. Ces derniers, selon certains chercheurs, adoptent des comportements reliés au « modèle » de genre et qui auraient tendance à les éloigner de l'institution scolaire (Roy, 2013; Bouchard et collab., 2000; Tremblay et collab., 2006), contrairement au sport qui les attirerait (Lajoie, 2003; Ayrat et Raibaud, 2014). En ce sens, la participation à des activités parascolaires de type sportive pourrait leur être favorable, car elle favoriserait un « rapprochement » vers leur milieu d'enseignement et stimulerait l'intérêt envers celui-ci (Théberge, 1995; Ayrat et Raibaud, 2014; Coakley et Donnelly, 2003). Par ailleurs, selon certaines enquêtes réalisées aux États-Unis dans le domaine de l'enseignement secondaire et universitaire, l'implication dans un sport interscolaire aurait généralement pour effet de soutenir la réussite chez les garçons par le biais d'un plus fort engagement envers les études, d'une plus grande motivation scolaire, d'une meilleure intégration au milieu, en plus de favoriser le développement d'un projet vocationnel. Ces quatre facteurs étant au cœur du succès scolaire au secondaire, comme au postsecondaire.

Parce que le sujet a très peu été étudié à l'ordre collégial québécois, la présente étude vise d'abord à explorer et à documenter l'expérience générale des étudiants-athlètes (joueurs de football) durant leur passage au collégial. Les témoignages recueillis chez huit de ces étudiants, maintenant diplômés, ainsi que chez deux entraîneurs et deux responsables des sports dans deux collèges privés du Québec nous permettent également d'étudier certains liens entre la pratique sportive intercollégiale, la persévérance scolaire et la réussite des études.

L'analyse des données montre d'abord que le football représente une activité significative pour les jeunes rencontrés, car il colle à l'identité masculine et représente un facteur d'« attrait » envers le milieu scolaire que ces derniers fréquentent. Puis, le fait de pratiquer ce sport de manière intensive durant les études collégiales, dans le cadre d'un

programme supervisé et encadré, favoriserait généralement leur intégration institutionnelle, sociale et vocationnelle. Cette activité contribuerait aussi à consolider l'engagement dans leurs études, par l'entremise de quatre facteurs qui l'appuient, soit la motivation provenant principalement de la volonté de rester admissible à la pratique sportive, le fait de ne pas avoir eu le désir d'abandonner les études durant le parcours collégial, la présence d'un environnement éducatif aidant et stimulant, puis, finalement, le soutien manifesté par les proches durant leur projet d'études au collégial. En définitive, quelques données statistiques recueillies auprès des collèges ciblés montrent que les joueurs de football qui fréquentent leur établissement obtiennent des taux de réussite scolaires équivalents et parfois même supérieurs à l'ensemble de ceux des étudiants masculins du réseau collégial et des étudiants-athlètes du Réseau du sport étudiant du Québec (RSEQ).

Nous terminons ce rapport en proposant quelques possibilités de recherches ultérieures qui permettraient de mieux circonscrire ce phénomène et nous formulons quelques recommandations émanant des résultats de notre recherche et qui s'adressent aux responsables sportifs des collèges.

Remerciements

Cette recherche exploratoire, dont le sujet n'a jamais fait l'objet d'études au préalable, n'aurait pas pu voir le jour sans le soutien financier de l'Association des collèges privés du Québec. Nos premiers remerciements sont donc destinés à cette association qui, par le biais du Programme de recherche et d'expérimentation pédagogiques (PREP), permet, entre autres choses, d'encourager la recherche novatrice comme celle que nous avons réalisée.

Nos remerciements s'adressent également aux personnes suivantes : M^{me} Ghyslaine Picard, directrice des études au CNDF, pour nous avoir incités et encouragés à proposer ce projet auprès de l'organisme subventionnaire; M^{mes} Marie Gravel et Manon Fréchette pour la révision linguistique du manuscrit et de la demande de subvention, M^{me} Andrée Dagenais, du Centre de documentation collégiale, pour le soutien bibliographique, et M. Yves Lawler pour ses commentaires constructifs concernant le présent rapport. Merci!

Finalement, nous tenons à remercier les étudiants-athlètes diplômés du collégial qui ont volontairement accepté de nous rencontrer malgré des horaires très souvent chargés. Merci aussi aux responsables des sports et aux entraîneurs des deux collèges où nous avons mené notre enquête. Ceux-ci ont été fort collaboratifs dans le recrutement des participants, tout en nous accordant un entretien dans le cadre de la collecte de données.

Introduction

Le 15 février 2017, le Journal *Le Progrès* de Coaticook rapportait que Charles Vaillancourt, ancien porte-couleurs du Rouge et Or football et maintenant joueur professionnel dans la Ligue canadienne de football (LCF), avait prononcé une conférence devant les étudiants d'une école primaire de la région estrienne. Son message pour ces jeunes était le suivant : « Si on veut aller loin en football, il faut être très bon à l'école, précise-t-il. Si on n'a pas des bonnes notes, on ne fait tout simplement pas l'équipe. C'est pour ça que j'étais motivé à me surpasser en classe. » (Cliche, 2017) Pour lui, comme pour plusieurs autres anciens étudiants-athlètes de sexe masculin dont les témoignages sont rapportés régulièrement par les médias¹, la pratique d'un sport à l'école fut sans conteste une source de motivation sur le plan scolaire et un facteur prédominant dans la réussite au collégial et à l'université.

Ainsi, en réponse aux problèmes de décrochage et d'abandon des études, qui s'observent davantage chez les garçons que chez les filles, le monde de l'éducation au Québec, incluant les collèges privés, explore des façons de rapprocher l'école des garçons. Ces derniers, selon certains chercheurs, adoptent des comportements reliés au « modèle » de genre et qui auraient tendance à les éloigner de l'établissement scolaire (Roy, 2013; Bouchard et collab., 2000; Tremblay et collab., 2006), contrairement au sport qui les attirerait (Lajoie, 2003; Ayral et Raibaud, 2014). En ce sens, la participation à des activités parascolaires de type sportif pourrait leur être favorable, car elle favoriserait le « rapprochement » vers leur milieu d'enseignement et stimulerait l'intérêt envers celui-ci (Théberge, 1995; Ayral et Raibaud, 2014; Coakley et Donnelly, 2003). Par ailleurs, selon certaines enquêtes réalisées aux États-Unis à l'enseignement secondaire et universitaire, l'implication dans un sport interscolaire aurait généralement pour effet de soutenir la réussite chez les garçons par le biais d'un plus fort engagement envers les études, d'une plus grande motivation scolaire, d'une meilleure intégration au milieu, en

¹ À ce sujet, il est possible de consulter, par exemple, le témoignage de Samuel Audet-Sow publié dans *Le Soleil* de Québec, le 8 janvier 2017, ou encore celui de Marc-Olivier Brouillette publié dans le journal *L'Action.com*, le 2 février 2017.

plus de favoriser le développement d'un projet vocationnel (Fejgin, 2001; Hartmann, 2008; Yiannakis et Melnick, 2001; Marsh et Kleitman, 2003). Ces quatre facteurs étant au cœur du succès scolaire au secondaire, comme au postsecondaire.

Cela étant dit, à ce jour, il existe très peu d'information concernant la persévérance et la réussite scolaires des étudiants-athlètes québécois du collégial. Par ailleurs, dans un contexte où le football prend de plus en plus d'importance dans les collèges ainsi que chez les collégiens eux-mêmes, probablement parce que ce sport répond aux attitudes et comportements masculins valorisés dans notre société (force, virilité, affrontement de type « guerrier », etc.) et dans lequel les aspirations futures sur le plan sportif sont fortes (universitaires canadiens et américains), nous savons peu de choses sur le passage de ces étudiants-athlètes dans nos établissements. Comment en sont-ils venus à jouer au football? Quelle place avait le football dans leur vie lors de leur passage au collégial? Que retirent-ils de cette expérience? Qu'a favorisé cet engagement souvent fort en intensité? En quoi a-t-il pu aider ou nuire à leur projet d'études et à leur réussite scolaires? Quelles ont été leurs principales difficultés et comment les a-t-on soutenues? Voilà des questions qui sont au cœur de notre étude et auxquelles nous tenterons de répondre, à partir du point de vue d'étudiants-athlètes diplômés de deux collèges privés qui pratiquent le football, ainsi que de certains entraîneurs et responsables des programmes sportifs au collégial.

Le présent rapport est divisé en huit chapitres. Le premier chapitre permet de situer le problème du décrochage et de l'abandon des études au secondaire et postsecondaire, alors que le deuxième porte sur les différents facteurs qui favorisent ou non la persévérance et la réussite scolaires, plus particulièrement chez les collégiens de sexe masculin. La relation entre le genre et la réussite y est alors abordée. Par la suite, à l'intérieur du troisième chapitre, nous présentons une recension des écrits concernant l'apport des activités parascolaires et de l'implication dans les sports interscolaires sur le projet d'études des étudiants, et ce, à la fois au secondaire et à l'université. Les objectifs de recherche y sont également clairement exposés. Le quatrième chapitre explicite l'approche méthodologique retenue dans le cadre de l'étude, de même que la stratégie

planifiée pour l'atteinte de nos cibles de recherche. Plus précisément, nous y verrons le modèle méthodologique employé, le procédé pour constituer l'échantillon à partir de la population cible, les outils utilisés pour obtenir les données ainsi que le procédé d'analyse des renseignements obtenus, puis, finalement, les considérations portant sur la validité des données et l'éthique de la recherche.

Le cinquième chapitre constitue, pour sa part, le point de départ de la présentation des résultats de la recherche. Dans celui-ci, nous revenons sommairement sur le parcours de jeunesse des étudiants-athlètes qui ont participé à notre enquête. Ce retour en arrière permet de constater la place que prend ce sport pour ces jeunes et à quel point le football représente une activité porteuse de sens, dans un contexte scolaire parfois difficile. Puis, le sixième chapitre traite en profondeur d'un des facteurs importants de la persévérance et de la réussite scolaires, soit l'intégration, et ce, sur les plans institutionnel, social et vocationnel. Le septième et dernier chapitre d'analyse porte sur l'engagement scolaire de ces jeunes, dans ce contexte de pratique sportive à l'école. Pour ce faire, quatre indicateurs de l'engagement y sont abordés, soit la motivation, le désir d'abandon des études, l'environnement éducatif (mesures d'aides) et le soutien des proches. Finalement, le huitième chapitre permet de présenter quelques recommandations adressées aux responsables des sports des collèges quant à la pratique sportive intercollégiale et, plus particulièrement, celle du football.

Chapitre 1 Saisir l'ampleur du problème

Avant de présenter certains résultats de recherche concernant plusieurs facteurs pouvant contribuer à la persévérance et à la réussite scolaires au collégial, nous souhaiterions préalablement proposer quelques définitions qui serviront de point d'appui pour l'ensemble de ce travail, tout comme quelques statistiques probantes sur la réussite des garçons au collégial.

1.1 Quelques définitions

Tout d'abord, il s'avère important de différencier le concept de *décrochage scolaire* de celui de *l'abandon des études*. Il faut savoir que ce qui distingue ces deux termes dépend avant tout de l'ordre d'enseignement concerné. De façon générale, le terme *décrochage scolaire* est utilisé dans le contexte d'un arrêt ou d'un délaissement des études à l'ordre d'enseignement secondaire, alors que *l'abandon des études* est un terme plus global, qui exclut la notion légale de fréquentation d'un établissement scolaire avant 16 ans, et qui est donc plus approprié pour parler de l'enseignement postsecondaire. Le décrochage peut se définir ainsi : « Il renvoie de fait à l'obligation légale de fréquenter une école du Québec jusqu'au dernier jour du calendrier de l'année scolaire au cours de laquelle un jeune atteint l'âge de 16 ans ou aux termes de laquelle il obtient un diplôme décerné par le ministre, selon la première éventualité. » (Parent et collab., 2006, p. 10)

Quant à *l'abandon des études*, il n'existe pas de consensus clair à propos de la définition de cette expression. Il faut dire que la difficulté de la définir vient du fait que, pour mesurer cet abandon, les établissements d'enseignement postsecondaire ne semblent pas prendre une définition commune de ces termes, avec des balises identiques, ce qui rend difficile l'obtention de chiffres précis concernant ce phénomène (Grayson, 2003; Tardif et Deschenaux, 2014). De plus, comme le soulignent Sauvé et collab. (2007), la persévérance aux études postsecondaires, tout comme l'abandon des études d'ailleurs, sont des sujets qui ont fait l'objet de relativement peu d'études au Canada, contrairement à ailleurs dans le monde.

Cela étant dit, quelques définitions retiennent notre attention. Sauvé et collab. (2008), par exemple, présentent une définition plutôt large de cette notion : « Compte tenu de l'état de la littérature, nous définissons l'abandon comme l'action de l'étudiant de quitter l'établissement dans lequel il est inscrit avant l'obtention du diplôme. » (2008, p. 19)

D'autres auteurs n'hésitent pas à identifier ce qu'est l'abandon des études à partir d'une période de temps précise. Notons, à ce titre, les propos de Parent et collab. (2006, p. 10) qui conçoivent que l'abandon représente une interruption des études pour une période continue et prolongée au-delà d'au moins un an, sans l'atteinte d'une certification ou d'une diplomation. Pour le MEQ (2002), l'abandon représente le fait qu'un étudiant ne se soit pas inscrit dans le même établissement postsecondaire pendant une période consécutive de quatre trimestres.

Alors que, comme nous l'avons précédemment évoqué, les termes *décrochage scolaire* et *abandon des études* sont plutôt synonymes, ils ont également leurs antonymes, soit la *persévérance scolaire* et la *réussite scolaires*. Comme nous nous intéressons dans ce travail à la persévérance du point de vue de l'étudiant, les quelques définitions suivantes retiennent notre attention. La persévérance scolaire représenterait « [...] la poursuite d'un programme d'études jusqu'à l'obtention d'une reconnaissance des acquis (diplôme, certificat, attestation d'études, etc.) » (CREVALE, 2016) ou, encore, « [...] la capacité des étudiants de poursuivre leurs études postsecondaires année après année jusqu'à la fin de leur programme » (Parkin et Baldwin, 2009, p. 69). Shaienks et collab. (2008, p. 10) parlent, de leur côté, de l'étudiant persévérant du collégial comme une personne qui fréquente un collège ou un cégep, qui y est toujours inscrite, mais qui n'a pas encore de diplôme à cet ordre d'enseignement.

Tandis que la *persévérance scolaire* représente le processus de poursuite des études, la *réussite scolaires* « [...] désigne l'achèvement avec succès d'un cheminement dans une institution d'enseignement. Elle peut être mesurée par les résultats scolaires et l'obtention, en fin de parcours, d'une reconnaissance des acquis (diplôme, certificat,

etc.) » (Cook, 2008, p.45). La réussite scolaire devient donc en quelque sorte l'aboutissement, soit la diplomation.

1.2 L'ampleur du phénomène

Au Canada, le taux de décrochage et d'abandon semble diminuer depuis 25 ans (Statistiques Canada, 2010). En fait, comme le rapporte cet organisme, en 1990-1991, près de 340 000 jeunes Canadiens de 20 à 24 ans, soit un sur six (16,6 %), étaient sans diplôme d'études secondaires et n'étaient pas inscrits à l'école. Or, en 2009-2010, ce taux a diminué de moitié pour passer à 8,5 % (Statistiques Canada, 2010).

Bien qu'en diminution, les chiffres en matière de décrochage et d'abandon des études demeurent toutefois inquiétants, en termes de disparités en regard au genre. En fait, depuis l'année scolaire 1999-2000, le taux de décrochage chez les garçons a toujours été de plus de 10 points comparativement à celui des filles. Cette situation a toutefois quelque peu changé depuis le milieu des années 2000, alors que depuis cette période, l'écart s'est constamment rétréci. En 2012-2013, cette marge se situait à un peu moins de 7 % (18,8 % chez les garçons et à 11,9 % chez les filles) (MELS, 2014, p. 58).

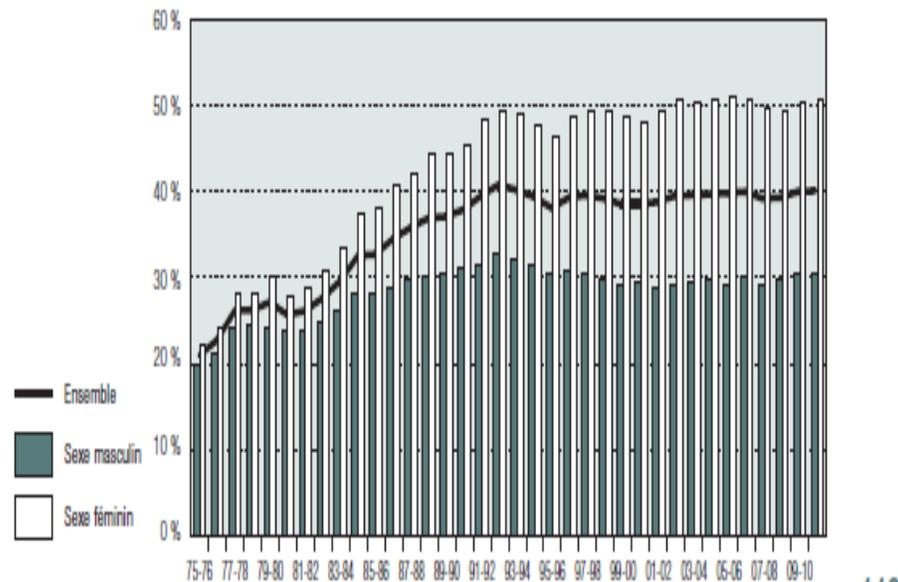
Plus particulièrement à l'enseignement collégial, le Québec semble être la province au pays où l'on a observé des probabilités accrues d'abandonner les études au collégial, tout en enregistrant le plus faible taux d'abandon à l'université (Statistiques Canada, 2008). Ces différences s'expliqueraient, entre autres, par l'organisation du système d'éducation postsecondaire québécois qui diverge de celui des autres provinces canadiennes. Ainsi, « [...] pour entrer à l'université, une condition requise (au Québec) est d'avoir terminé ses études au cégep. Du fait que le taux de décrochage universitaire est significativement inférieur au Québec, cela peut impliquer que le processus de décrochage a lieu au niveau du collégial, les étudiants diplômés étant plus susceptibles de persévérer à l'université. » (Statistiques Canada, 2008)

Concrètement, au collégial, la proportion de personnes âgées de 25 à 64 ans ayant obtenu un certificat ou un diplôme a constamment augmenté depuis une vingtaine d'années. En fait, en 2015, cette proportion était de 41,4 %, alors qu'en 1990 elle se situait à 24,8 % (MEES, 2016, p. 6). De plus, le MELS (2014) évaluait le taux de réussite des étudiants de la formation préuniversitaire à la fin de 2010-2011 à 71,2 % (p. 74). Dans le secteur technique, le taux de réussite atteignait, pour sa part, 61,1 % en 2010-2011 (p. 76). C'est donc dire que 29 % des jeunes inscrits à la formation préuniversitaire en deuxième année n'ont pas obtenu leur diplôme ou ont décidé d'interrompre leurs études de façon temporaire ou définitive (étudiants sortants), ce taux étant encore plus élevé dans le secteur technique (39 %). À ce chapitre, le ministère note tout de même une faible augmentation des taux de réussite des étudiants inscrits à la formation préuniversitaire depuis l'année 1999-2000, année où l'on avait noté un taux de 69,3 %, comparativement à 71 % en 2010-2011 (2014, p. 74).

Tout comme dans le cas du secondaire, le cégep demeure pour nombre de garçons un lieu de passage difficile. En effet, le taux d'obtention d'un diplôme du collégial chez les filles était, en 2013, une fois et demie supérieur à celui des garçons (60,2 % contre 38,5 %) (MELS, 2014, p. 112). À l'inverse du taux de décrochage au secondaire qui, lui, tend à se resserrer entre les sexes depuis quelques années, au collégial, l'écart entre les taux d'obtention d'un diplôme collégial des filles et ceux des garçons d'un diplôme collégial n'a cessé de se creuser avec les décennies. Par exemple, en 1975-1976, le taux d'obtention d'un premier DEC chez les filles était seulement de 2,7 points supérieur à celui des garçons. Cet écart est aujourd'hui bien plus important. Le tableau suivant illustre bien cet état.

Tableau 1 : Taux d'obtention d'un premier DEC, selon le sexe (en %)

Graphique 5.5
Taux d'obtention
d'un premier DEC,
selon le sexe (en %)



Source : MELS. (2014). *Indicateurs de l'éducation : Édition 2013*. Repéré le 5 janvier 2017, à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnel/Indicateurs_educ_2013_webP.pdf, p. 113.

Quant à la persévérance, ils étaient, en 2013, dans le réseau public et privé, 85 % des étudiants de première année à se réinscrire au troisième trimestre d'études (dans le même collège ou non, dans le même programme ou non). Ce nombre étant plus faible chez les garçons (81,6 %) que chez les filles (87,5 %) (MEES, 2015). Par ailleurs, toujours en 2013, le taux global de réussite des cours au troisième trimestre était de 90,4 %, avec un écart de 5 % en défaveur des garçons (MEES, 2015). Quant à la réussite des cours au premier trimestre, les chiffres montrent qu'en 2014, le taux global de réussite était de 84,5 %, avec un écart de près de 8 % entre les filles et les garçons (MEES, 2015).

Force est donc de constater, à partir de ces différentes données, que les garçons semblent avoir plus de difficulté à accéder aux études collégiales et que, par surcroît, ils ont plus de difficulté à réussir, et ce, dès le premier trimestre. Tout cela, rapportent Doray et ses collaborateurs (2011), fait que l'insertion socioprofessionnelle dans une société et une économie du savoir comme la nôtre, qui est largement associée au niveau d'éducation atteint et au diplôme obtenu, est plus difficile chez les garçons que chez les filles (p. 202). Regardons maintenant certaines pistes explicatives permettant de comprendre l'écart

entre les deux sexes en matière d'éducation, et ce, à partir d'un regard porté sur la notion de genre.

1.3 Le genre comme facteur de persévérance et de réussite

Les chiffres de la précédente section le montrent bien, au Québec, les garçons ont plus de difficulté que les filles à avoir du succès à l'école et à y obtenir un diplôme. Mais pourquoi ce sont eux qui terminent en moins grand nombre leurs études secondaires et postsecondaires? Qu'est-ce qui explique que leur réussite soit plus faible que celle des filles? Sans nous lancer dans un exposé exhaustif sur ces questions, nous pensons qu'il serait tout de même approprié de fournir aux lecteurs quelques pistes explicatives sur le sujet afin de comprendre la réalité des garçons à l'école et d'établir des liens avec celles des jeunes que nous avons rencontrés.

La plupart des études sur ce sujet relèvent l'emploi de la dichotomie suivante : le sexe relève de la biologie d'un individu et est établi à la naissance, alors que le genre est une construction sociale et culturelle qui s'acquiert tout au long de la vie, mais d'abord par l'éducation familiale et ensuite par le groupe de pairs. Ce processus est nommé : la socialisation. Celui-ci implique que la personne humaine apprend et intériorise tout au long de sa vie, grâce à des agents extérieurs, les éléments socioculturels de sa culture afin de s'adapter à l'environnement où elle évolue (Rocher, 2011).

Bien qu'une fois adultes, plusieurs individus n'adhèrent pas passivement à ces rôles appris et tentent de s'en départir en partie ou en totalité, il reste néanmoins que les enfants essaient généralement de les suivre afin de se conformer aux rôles sexuels classiques pour se faire accepter du groupe (Eagly et Wood, 1999). Le « paraître » devient important, primordial même. Il faut dire également que les stéréotypes sexuels, c'est-à-dire les idées préconçues et les images caricaturales de ce que sont un homme et une femme qui présentent des généralisations et des préjugés, et qui sont généralement partagés par la collectivité, participent à la construction des rôles de chacun. Pensons par exemple à l'homme qui est fort, aventurier, droit, responsable, pragmatique, manuel et

intéressé aux sports et à la compétition, comparativement à la femme qui se doit d'être sensible, calme, émotive, soignée, attentive, empathique, douée et intéressée à l'art, à l'apprentissage et à la lecture (Lajoie, 2003).

Dans cette optique, très tôt en contexte scolaire, cette socialisation et l'adoption des comportements de genre, ceux-ci étant souvent plus forts dans les milieux moins aisés et qui se manifesteraient fortement à l'adolescence, ont des effets sur les comportements des filles et des garçons, ce qui pourrait altérer leur réussite. Quelques pistes explicatives en cette matière, parmi plusieurs autres, peuvent nous permettre de faire certaines corrélations avec les propos de nos répondants et tenter de répondre à nos objectifs de recherche.

La première découlerait du fait que les garçons se trouvent bien souvent pris entre deux modèles contradictoires, soit l'école qui exige le travail intellectuel, le calme, l'obéissance, donc des valeurs associées à la féminité et qui encouragent la réussite scolaires, et la vie en dehors de l'école qui les incite à d'autres types de comportements (force physique, popularité, compétitivité, etc.) (Ayrat et Raibaud, 2014). Roy (2013) vient raffermir cette position en ces termes : « Ainsi, l'existence d'une socialisation masculine moins compatible avec le monde scolaire où, notamment, les garçons à risque sur le plan scolaire obéiraient davantage à la pression des pairs qu'au respect des règles de l'école est avancée par certains auteurs (Bouchard, Saint-Amant et Gagnon, 2000; Hébert, 2001; Lamarre et Ouellet, 1999; Martino, 2000; Tremblay et collab., 2006). » (p. 29) De plus, des recherches soulignent que la socialisation des garçons les prépare moins bien que les filles à l'adaptation, à la persévérance et à la réussite scolaires, et ce, à tous les ordres d'enseignement, à l'exception toutefois du doctorat (Bouchard et collab., 2000; Tremblay et collab., 2006). À cela s'ajouterait souvent un faible soutien pour les études de la part du milieu, ce qui affecterait davantage les garçons que les filles (Roy, 2013).

Une deuxième piste explicative serait associée au processus de distanciation scolaire que peuvent avoir et ressentir certains garçons face à l'école. Les filles, par leur socialisation,

seraient davantage amenées à s'intéresser à l'école et, donc, à se sentir à l'aise dans ce milieu, alors que les garçons auraient une perception plus négative de celle-ci, comme lieu d'apprentissage et de réalisations personnelles. Cette thèse est corroborée par Ginette Lajoie (2003) avec cette précision : « L'école est quasi absente du discours des garçons. Pour eux, ce qu'il y a d'intéressant à l'école se passe surtout en dehors de la plage horaire scolaire : aux récréations, avant et après l'école. Leur performance sportive occupe leur discours et les stimule » (Lajoie, 2003, p. 49). En ce sens, Gagnon (1999) fait le constat général, dans son enquête, que les garçons discutent très souvent de leur engouement pour les sports, l'éducation physique ou, dans certains cas, les arts plastiques. Ainsi, le processus de distanciation chez les garçons se manifesterait par une représentation négative de l'école en l'estimant « dégradante » pour leur condition masculine et découlant d'un traitement particulier fait par la communauté éducative qui a tendance à suivre les garçons sur le terrain de l'expression de la masculinité (sports virils, jeux guerriers), soit un modèle viril et dominant (Ayrat et Raibaud, 2014). Par conséquent, ces facteurs participent à une surconstruction de la masculinité qui se traduit par une culture dominante du jeu (viril si possible) chez les garçons (Gagnon, 1999), générant un discours (chez les garçons, comme dans la société) naturalisant et une vision déterministe auquel il devient difficile d'échapper : « On ne peut rien y faire, les garçons sont comme ça, ils aiment le sport! » (Ayrat et Raibaud, 2014)

La troisième hypothèse renvoie au fait que le « parcours » scolaire, notamment la continuité vers l'enseignement supérieur, se dessine très tôt, et ce, avant même l'école primaire (Maurin, 2007). À ce propos, les recherches de Gagnon (1999) traitant de la réussite des élèves ont permis de démontrer qu'il existe une différence marquée entre les garçons et les filles sur le plan des aspirations professionnelles, et ce, dès le primaire. Les garçons ayant souvent moins le « désir » d'obtenir une diplomation postsecondaire.

À la lumière de ce qui précède, nous constatons que les garçons, entre autres en raison du « modèle » masculin suggéré, semblent vivre des problèmes d'adaptation au contexte scolaire que nous leur proposons et, pour certains, cette difficulté les amène vers un « éloignement » du milieu scolaire dans lequel ils évoluent. Ce phénomène se remarque

également au collégial, où le modèle d'engagement de type conformiste est toujours bien présent chez les filles. Cela prédisposerait davantage ces dernières à respecter et à composer avec les règles existantes et à favoriser un engagement intégré et soutenu dans les études et envers le monde scolaire (Roy, 2013, p. 167). Alors que, chez les garçons, le modèle d'affirmation de type ludique favoriserait une plus forte autonomie qui se traduirait, au collégial, par une distance et une affirmation face à leurs parents ou à leurs professeurs, l'esprit de compétition développé, le goût de réaliser seuls des activités parascolaires et un rapport plus distancié quant à leurs études collégiales et leur projet vocationnel (2013, p. 168). Ils auraient également une perspective plus ludique des études, où le plaisir serait davantage recherché.

Le produit de cette socialisation s'observerait par des caractéristiques ou des comportements, selon le genre, qui nuiraient à l'engagement scolaire des garçons comparativement aux filles. Ces comportements, comme une plus faible importance accordée à l'effort et à la réussite des études et un intérêt plus faible envers les études, seraient associés, ultimement, à un risque accru de décrochage scolaire (Roy, 2013, p. 156).

En terminant, il y a lieu de faire preuve de prudence au regard de ces distinctions énumérées précédemment entre les filles et les garçons. En fait, ces catégorisations représentent un « idéal type » pour chacun des sexes, sorte de prototype ou d'images pures et abstraites d'un groupe sexué. Or, il s'avère que certaines personnes s'éloignent parfois de ces modèles et qu'une majorité des jeunes, peu importe leur sexe, partage également une foule de caractéristiques communes (Roy, 2013, p. 169).

Voici un tableau qui présente une synthèse des principaux résultats des recherches cités dans cette section du rapport. Il est à noter qu'un tableau semblable sera présenté à la toute fin de chacune des sections des deuxième et troisième chapitres du présent rapport.

Tableau 2 : Synthèse des principaux travaux cités concernant le genre et la réussite des études (section 1.3)

Auteurs	Type d'ouvrage et thématique	Méthodologie	Principaux résultats ou renseignements relevés
Rocher (2011)	Livre d'introduction à la sociologie	–	*La socialisation est l'intériorisation des éléments socioculturels de sa culture afin de s'adapter à l'environnement
Roy (2013)	Rapport de recherche (thèse de doctorat) sur l'influence des facteurs exogènes sur le parcours scolaire des cégépiens de sexe masculin	Étude mixte (analyse de données d'enquêtes statistiques et d'entrevues)	*La socialisation masculine est moins compatible avec le monde scolaire (modèle d'affirmation de type ludique) *Les garçons à risque sur le plan scolaire obéissent davantage à la pression des pairs et ont souvent un faible soutien pour les études de la part du milieu. Attention, cela représente un « idéal type »
Tremblay et collab. (2006)	Rapport de recherche sur les interventions pour favoriser la persévérance et la réussite chez les collégiens	Recherche-action	*La socialisation des garçons les prépare moins bien que les filles à l'adaptation, à la persévérance et à la réussite scolaires
Lajoie (2003)	Livre sur l'école et le genre	–	*Les filles, par leur socialisation, seraient davantage amenées à être intéressées par l'école plutôt que les garçons *Ce qu'il y a d'intéressant à l'école pour les garçons se passe surtout en dehors de la plage horaire scolaire (p. ex. sport)
Gagnon (1999)	Livre sur l'école et la masculinité	–	*Le processus de distanciation de l'école est parfois fort chez des garçons (se manifesterait par une représentation négative de l'école et par une culture dominante du jeu et des sports) *Les aspirations professionnelles sont moins fortes chez les garçons
Ayrat et Raibaud (2014)	Article scientifique sur l'éducation sexuée et la pratique des jeux et loisirs	–	*Le traitement particulier par la communauté éducative sur le terrain de l'expression de la masculinité chez les garçons (sports virils, jeux guerriers, etc.) *La surconstruction de la masculinité qui se traduit par une culture dominante du jeu chez les garçons générant un discours naturalisant et une vision déterministe du genre

Chapitre 2 Une vue d'ensemble des facteurs de persévérance et de réussite scolaires

La communauté scientifique s'entend pour affirmer qu'il existe à la fois des facteurs de risque intrinsèques, mais également des facteurs externes à une personne qui permettent de comprendre et d'expliquer le décrochage scolaire et l'abandon des études. Certains facteurs peuvent aussi s'avérer être des éléments de protection et de soutien menant vers la réussite scolaires, comme une intégration réussie dans l'école ainsi que le sentiment d'engagement envers les études. En fait, Gendron et collab. (2012) ont recensé pas moins de 59 facteurs de risque du décrochage et de l'abandon des études et une trentaine de facteurs de protection pouvant prévenir ces problèmes, à la fois sur le plan de l'environnement scolaire, familial et social de l'étudiant, mais également sur celui de caractéristiques personnels tels que le sexe, l'origine ethnique ou encore les troubles d'attention ou d'adaptation. Cette question représente donc un phénomène multidimensionnel, vaste, dont les nombreuses sources étiologiques ne peuvent être étudiées que par une approche multidisciplinaire.

À la lumière de ce qui précède, même si la présentation de l'ensemble des recherches sur l'abandon et la réussite scolaires n'est pas essentielle dans le présent travail, nous évoquerons, dans un premier temps, la contribution de deux chercheurs ayant participé significativement à l'avancement des connaissances dans ce domaine. Par la suite, nous présenterons les résultats d'études québécoises que nous croyons être essentiels dans la compréhension de l'abandon et de la réussite au collégial. L'accent sera alors mis sur les résultats d'études qui concernent plus particulièrement les étudiants du collégial de sexe masculin.

2.1 L'avis de deux chercheurs sur la persévérance et la réussite scolaires

Michel Janosz, professeur titulaire de l'École de psychoéducation de l'Université de Montréal, dans un article paru au début des années 2000 et intitulé *L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective nord-américaine*, répertorie une synthèse des résultats

de recherches qu'il a menées, en collaboration avec d'autres chercheurs du milieu, permettant de mieux saisir les sources du décrochage scolaire chez les adolescents. À partir d'un point de vue holistique, l'auteur dégage un modèle d'explication du décrochage à partir de quatre grands facteurs de risque importants, appartenant à deux grandes catégories, soit les facteurs de risque microsociaux et mésosociaux. Dans sa thèse, l'auteur indique notamment que la qualité de l'expérience scolaire (p. ex. habiletés intellectuelles et verbales faibles, échecs nombreux, aspirations scolaires peu élevées, absentéisme, relations négatives avec les pairs ou les professeurs, etc.), certaines habitudes et conditions de vie (p. ex. tabagisme, usage de drogue, flânage, conduites délinquantes, relations tendues avec les parents, etc.) et la personnalité (p. ex. propension à somatiser, faible estime de soi, etc.) représentent des facteurs reliés au décrochage scolaire. Il place également la motivation de l'élève et son sentiment de compétence comme étant des facteurs de risque des plus importants (p. 114).

De plus, Janosz (2000), par le biais de nombreuses conclusions de recherche, démontre que l'école, par la présence d'un climat positif et d'un cursus intéressant et stimulant qui répond aux besoins des étudiants, peut avoir une influence sur l'engagement étudiant et, donc, sur la persévérance scolaire. En s'appuyant sur d'autres études, il démontre également que les établissements, qui offrent à leurs étudiants de multiples occasions pour découvrir chez eux, par exemple, leurs habiletés sportives et artistiques ou pour se développer sur les plans personnel (autonomie) et social (amitiés, compétence sociale), ont la possibilité d'avoir un meilleur taux de persévérance que les autres. Bref, tel que le souligne Michel Janosz, l'environnement scolaire est au centre de l'engagement étudiant et demeure « [...] un facteur de protection qui peut venir moduler les effets délétères des facteurs de risque familiaux et individuels. D'ailleurs, bon nombre des programmes de prévention incorporent des composantes organisationnelles » (Janosz, 2000, p.113).

Finalement, Janosz (2000) en vient à conclure que l'engagement de l'étudiant envers ses études, souvent caractérisé par le temps et l'énergie consacrés, représente un facteur clé de réussite. Il note en ce sens : « Les décrocheurs désengagés sont des adolescents qui n'aiment pas l'école, dont les aspirations scolaires sont peu élevées, pour qui les notes

sont peu importantes et qui se perçoivent moins compétents que les autres. Bref, ils ne reconnaissent pas l'importance de la scolarisation dans leur vie et ne la valorisent pas. » (p. 119)

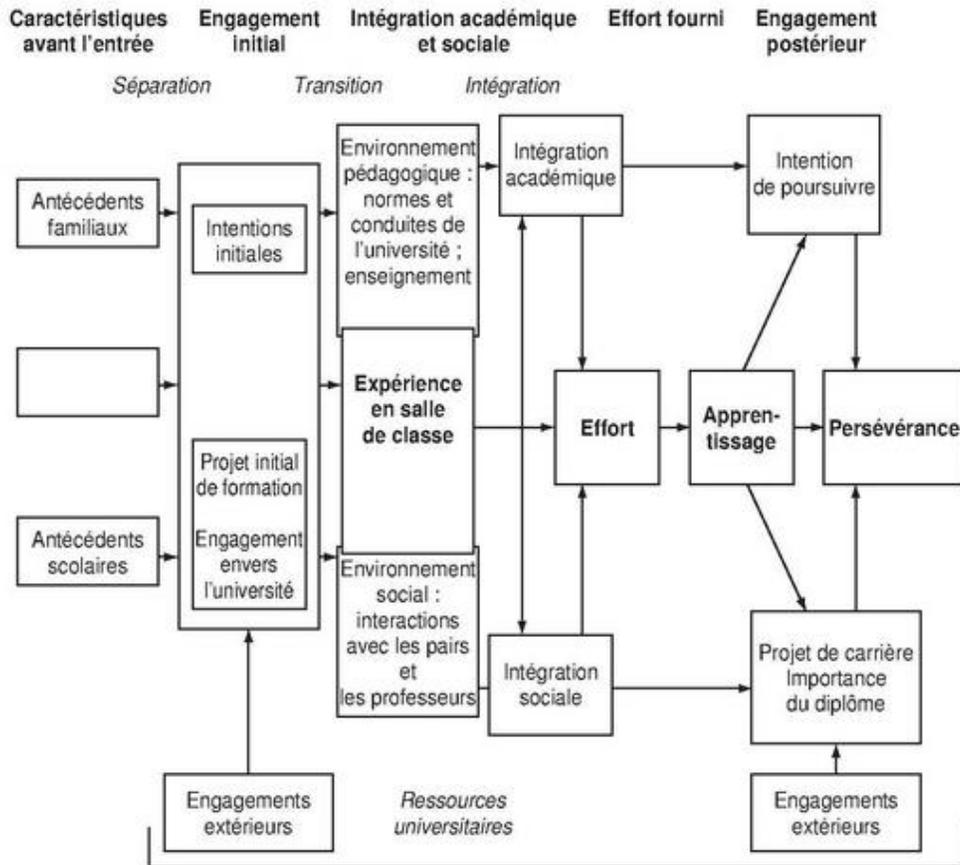
Impossible également de passer sous silence le travail de Vincent Tinto (1993), sociologue américain et spécialiste en matière d'éducation supérieure. Son travail a mené à un modèle explicatif, maintes fois cité dans les études internationales, principalement concernant les facteurs de l'abandon scolaire en milieu postsecondaire. Selon sa théorie :

[...] la décision de l'étudiant de persévérer ou non est influencée à la fois par ses caractéristiques individuelles et par les caractéristiques de l'environnement scolaire. Selon Tinto, les abandons ne résultent pas d'aptitudes insuffisantes aux études, mais d'un ensemble de facteurs tels que les objectifs et l'engagement de l'étudiant, la disponibilité des ressources financières ou les engagements extérieurs au contexte d'études. Or, ce chercheur soutient que l'intégration sociale et scolaire de l'étudiant à son arrivée en milieu universitaire est directement liée à la décision d'abandonner ou de persévérer, car elle a un impact direct sur l'engagement de l'étudiant. (MELS, 2009, p. 3)

Tinto fait le constat général que la persévérance et la réussite scolaires ne sont pas nécessairement reliées à des aptitudes insuffisantes chez les étudiants, mais plutôt à un engagement envers les études, soutenu par une intégration institutionnelle, scolaire (intellectuelle), sociale et vocationnelle positive et réussie dans son milieu (Tinto, 1993), et ce, encore plus chez les garçons que chez les filles.

Voici une figure qui, dans une logique chronologique, résume en bonne partie la théorie de la persévérance scolaire chez Tinto :

Schéma 1 : Théorie de la persévérance de Vincent Tinto



Source : Ménard, L. (2012). Apprentissage en classe et persévérance au premier cycle universitaire. Dans M. Romainville et C. Michaut (dir.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (p. 177-198). Bruxelles : De Boeck Supérieur.

À partir des propos de Janosz (2000) et de ceux de Tinto (1993), nous pouvons conclure que l'engagement, comme la motivation et l'intégration, semble être un facteur clé dans la persévérance et la réussite scolaires au secondaire, comme à l'université. L'environnement scolaire dans lequel évolue l'étudiant pourrait aussi favoriser l'intégration et l'engagement dans les études. Voici un tableau qui présente une synthèse des principaux résultats des recherches cités dans cette section du rapport.

Tableau 3 : Synthèse d'un ouvrage de deux auteurs ayant étudié le phénomène du décrochage et de l'abandon des études (section 2.1)

Auteurs	Type d'ouvrage et thématique traitée	Principaux résultats ou renseignements relevés
Janosz (2000)	Article scientifique qui propose une synthèse des études sur le décrochage scolaire au primaire et au secondaire	<ul style="list-style-type: none"> *4 grandes familles de facteurs de risques *La qualité de l'expérience scolaire, certaines habitudes et conditions de vie et la personnalité de l'étudiant représentent des facteurs reliés au décrochage scolaire *La motivation de l'étudiant et le sentiment de compétence sont des facteurs de réussite importants *Le climat positif et un cursus intéressant et stimulant qui répond aux besoins des étudiants peuvent avoir une influence sur l'engagement étudiant et donc sur la persévérance scolaire *Le manque d'engagement, les aspirations scolaires faibles et le sentiment d'incompétence sont des facteurs déterminants dans le décrochage
Tinto (1993)	Livre synthèse à propos du décrochage scolaire dans le contexte des études postsecondaires	<ul style="list-style-type: none"> *La décision de l'étudiant de persévérer ou non est influencée par ses caractéristiques individuelles et par les caractéristiques de l'environnement scolaire *Les abandons ne résultent pas d'aptitudes insuffisantes aux études, mais d'un ensemble de facteurs tels que les objectifs et l'engagement de l'étudiant, la disponibilité des ressources financières ou les engagements extérieurs au contexte d'études *L'intégration scolaire, sociale, institutionnelle et vocationnelle sont des facteurs déterminants de l'engagement, de la motivation et de la réussite (et ce, encore plus chez les garçons que les filles)

Présentons maintenant certaines conclusions d'études réalisées plus précisément dans le réseau collégial québécois.

2.2 Les enquêtes au collégial

Anne Filion (1999), il y a déjà près de 20 ans, a présenté une étude qui faisait état de plusieurs facteurs se retrouvant au cœur de la réussite scolaires des collégiens. Elle y explique : « Les facteurs associés à la réussite et à l'échec sont nombreux, variés et liés entre eux : certains tiennent à l'élève, d'autres mettent en cause l'organisation scolaire, d'autres encore sont rattachés à la pédagogie. » (p. 49) Précisément, Filion (1999) a identifié quelques facteurs majeurs expliquant l'abandon des études collégiales, qui touchent généralement plus les garçons que les filles, à partir de constats d'enquêtes réalisées dans le milieu. Son relevé fait état de huit facteurs principaux qui sont : 1. un

temps d'étude insuffisant et de piètre qualité; 2. un passage secondaire-collégial difficile; 3. un manque d'engagement des étudiants dans leurs études souvent liées à un projet professionnel confus ou à un conflit de valeurs avec l'établissement; 4. une motivation aux études défaillante qui relève souvent d'un manque d'intérêt; 5. une certaine incohérence observée à l'intérieur des programmes offerts ainsi qu'un enseignement qui suscite peu la motivation chez les étudiants; 6. un faible engagement dans la vie collégiale (dans les projets étudiants, les activités parascolaires) et l'influence négative des pairs envers l'école; 7. des difficultés d'adaptation par rapport à l'organisation de l'année scolaire en sessions et à une grille horaire qui laisse des temps libres; 8. un statut socio-économique faible qui a pour effet de stimuler à la hausse le nombre d'heures de travail rémunéré durant les études, ce qui peut être néfaste, surtout en première session et chez les étudiants plus faibles.

Plus récemment, le Conseil de prévention de l'abandon scolaire (CREPAS) du Saguenay-Lac-Saint-Jean, qui regroupe des psychologues, travailleurs sociaux et autres spécialistes du monde de l'éducation, a mené plusieurs enquêtes sur la question dans les quatre cégeps de son territoire. À partir des résultats de ces recherches, les auteurs ont identifié quelques facteurs clés associés à l'abandon des études chez les étudiants dans leurs collèges. Selon cet organisme, l'abandon scolaire serait la conséquence de facteurs personnels, comme l'indécision vocationnelle et les changements de programme, la faible estime de soi et la perception négative de ses habiletés cognitives, une inadaptation sociale, un faible sentiment d'appartenance à l'école, une détresse psychologique, le faible engagement dans les études. À cela s'ajoutent des facteurs liés aux difficultés scolaires (p. ex. méthodes pédagogiques déficientes, relation maître/étudiant difficile, etc.) ainsi qu'au milieu de vie social et familial (faible valorisation de l'éducation dans la famille qui favorise un désengagement et une diminution de la motivation) (CREPAS, 2016).

Finalement, certains chercheurs rappellent qu'un des facteurs de prédisposition importants dans la réussite, en plus du sexe de l'individu, demeure celui de la moyenne générale au secondaire (MGS). Par exemple, il a été montré qu'une MGS de moins de 75 % représente un indicateur important du risque d'abandon des études collégiales

(Paradis, 2000, p. 21). Également, il est rapporté que les élèves du secondaire ayant une MSG inférieure à 70 % obtenaient un taux de diplomation au collégial qui se situait aux alentours de 40 % (Service régional des admissions de Montréal, 2008, p. 1). Gingras et Terrill (2006) ont constaté, de leur côté, que le temps consacré aux études est insuffisant au secondaire et que cette pratique néfaste pour la réussite est souvent reprise au collégial par ces mêmes étudiants. Bref, comme cet antécédent semble important dans la réussite au collégial, cet élément a été pris en compte dans la composition de notre échantillon. Nous comptons ainsi sur la participation de collégiens à notre étude qui avaient à la fois une prédisposition de réussite scolaires reliée au genre (garçons), mais aussi à leur performance au secondaire².

À la lumière de toutes ces informations, il est possible de constater que le phénomène de la réussite et de l'abandon des études au collégial relève de nombreux facteurs. Toutefois, nous le verrons dans la présente section, quatre points d'assise de la réussite scolaires semblent ressortir des études sur le sujet, soit l'engagement dans les études, la motivation envers l'école, l'intégration dans le milieu scolaire et le projet vocationnel des étudiants. Regardons chacun d'eux plus en détail.

2.2.1 S'engager, c'est s'exposer à la réussite

Tout comme l'évoquaient Janosz (2000) et Tinto (1993), au collégial, la persévérance et la réussite des étudiants ne peuvent être envisagées que si l'étudiant est engagé dans ses études.

L'engagement peut se décrire comme étant :

L'engagement étudiant, sa mobilisation donc, signifie les façons dont il [l'étudiant] utilise les ressources du collège et ses ressources personnelles et la façon dont le collège organise ses programmes d'études, ses activités d'apprentissage, ses services d'aide et de soutien, ses activités scolaires afin d'inciter les étudiants à participer, favorisant ainsi leur satisfaction, leur persévérance et leur diplomation. (Ducharme et collab., 2012, p. 7)

² Pour davantage d'information sur la population et l'échantillon à l'étude, il est possible de consulter les sections 4.2 et 4.3 du présent document.

Afin de comprendre davantage de quoi relève cette notion d'engagement, disons que celui-ci pourrait se caractériser, en contexte scolaire, à partir de trois grandes dimensions, soit comportementale, affective et cognitive (Archambault et collab., 2012). La première est celle qui se réfère aux comportements de conformité, comme répondre aux consignes, être assidu et se conduire de manière acceptable. La dimension affective représente l'intérêt et les attitudes des étudiants envers l'école, l'attachement envers elle. Finalement, l'engagement cognitif est associé à l'investissement dans les apprentissages, soit la volonté d'apprendre et de mettre les efforts nécessaires.

À ce sujet, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE, 2008) est d'avis que la réussite scolaires au collégial relève, avant toute chose, de l'engagement. Il affirme effectivement que « [...] l'engagement de l'étudiant dans la réalisation de son projet de formation est étroitement relié à la réussite de ce projet; l'engagement en est un gage de succès » (CSE, 2008, p. 1). Tout comme certains l'ont affirmé (CREPAS, 2016; Tinto, 1993), pour cet organisme, l'engagement des étudiants dans leurs études ainsi que dans leur milieu d'études de manière plus globale, serait un élément prépondérant dans la persévérance et la réussite scolaires.

Sous cet angle, regardons plus attentivement les résultats de certaines recherches menées dans les cégeps sur le sujet, en portant une attention particulière à la situation des étudiants de sexe masculin.

Vezeau (2007), dans une enquête concernant les facteurs individuels et sociaux de l'adaptation réussie au collégial dans les programmes préuniversitaires, place la qualité de l'engagement cognitif comme un élément central dans la question de la réussite étudiante. Elle considère que certaines attitudes favoriseraient l'engagement cognitif des élèves envers leurs études, comme la planification de l'étude, la valorisation du processus d'apprentissage, le développement des connaissances, la mise en lien des connaissances nouvellement acquises avec celles déjà détenues, l'autoévaluation du travail et l'effort, tout en plaçant l'erreur comme normale dans le processus d'apprentissage (Vezeau, 2007, p. 3). À l'inverse, selon elle, un étudiant qui présenterait des buts d'évitement serait

amené à se désengager de ses études; il négligerait ainsi le temps de travail accordé pour les études et aurait peu de concentration lors de ce travail, il ne serait guère soucieux de la qualité de son rendement, tout en ayant peu d'intérêt pour le contenu des apprentissages (Vezeau, 2007, p. 4). Sur ce dernier élément, il s'avère que les étudiantes du collégial manifestent, de manière générale, une plus grande importance pour les études et accordent plus de temps et d'énergie à leurs travaux scolaires comparativement aux garçons, tandis que ces derniers ont plus d'intérêt pour les activités parascolaires (CSE, 2008, p. 19).

Fait intéressant qui ressort de l'étude de Vezeau (2007), cette dernière remarque que cette attitude défavorable des collégiens envers leur engagement aux études s'observerait bien avant leur entrée au cégep. Par exemple, chez les élèves de 5^e secondaire, plus de 86 % des garçons, contre 69 % des filles, disent consacrer moins de 6 heures par semaine aux études (Vezeau, 2007, p. 8), ce qui affecte négativement leurs résultats scolaires. Cette situation pourrait expliquer en partie pourquoi les garçons sont moins nombreux que les filles à fréquenter les établissements d'études postsecondaires.

La situation exposée par Vezeau (2007) serait semblable à celle présente au collégial. En effet, Robert Ducharme et ses collaborateurs (2012) ont démontré que les filles inscrites au cégep étudieraient en moyenne 13 heures par semaine, comparativement à 10 heures chez les garçons. De plus, en excluant les heures en classe, 31 % des garçons consacraient cinq heures ou moins par semaine aux études, comparativement à 15 % du côté des filles (Ducharme et collab., 2012, p. 25). Ainsi, les garçons étudient moins, mais ils seraient aussi plus nombreux que les filles, dans les programmes préuniversitaires, à présenter des difficultés à s'adapter à la charge de travail demandée au collégial et à suivre le rythme exigé au cégep, ce qui aurait pour effet de déprécier leur engagement dans leurs études. Ils seraient en fait plus du tiers des étudiants de sexe masculin qui serait dépassés par la cadence de l'enseignement collégial et à être peu engagés dans leurs études, selon l'étude de Gaudreault et son équipe (2014, p. 118). Fait intéressant, leur récente enquête qui porte sur l'intégration et l'engagement des collégiens permet de quantifier concrètement ce problème : « [...] les filles démontrent un niveau

d'engagement cognitif supérieur à celui des garçons dans leurs études ($V = 0,189$). En effet, 34,4 % d'entre elles manifestent un niveau *élevé* d'engagement cognitif, alors que ce taux atteint 20,8 % pour les garçons (tableau 37) » (Gaudreault, 2014, p. 105). Finalement, rapportent Ducharme et son équipe (2012) : « [...] en comparaison des garçons, les filles se préparent mieux aux examens, prennent des notes plus régulièrement, effectuent davantage les recherches appropriées, les lectures et les exercices obligatoires. Elles situent d'ailleurs toutes ces habitudes à un niveau d'importance plus élevé que ne le font les garçons » (p. 34).

Au-delà de cette comparaison selon le sexe, Ducharme et ses collaborateurs (2012) mettent l'accent, dans leur enquête, sur les attitudes et les comportements scolaires qui sont au cœur de l'engagement dans les études, à partir d'un échantillon de cégépiennes et de cégépiens qui ont tous réussi leurs cours de première session et qui se sont inscrits, par la suite, en deuxième session. Par cette enquête, les auteurs démontrent que ce groupe d'étudiants possédait quelques caractéristiques qui relèvent de l'engagement comportemental, cognitif et affectif envers les études, ce qui peut certainement expliquer leur réussite. Voici quelques-unes des caractéristiques de ces étudiants, peu importe leur sexe : volonté de réussir ce qu'ils entreprennent, sentiment de pouvoir réussir, confiance en eux, perception positive des études, motivation envers les études, bonne capacité en français (lecture, écriture), présence assidue à leurs cours, demande d'aide auprès de leurs professeurs et collègues, etc. (Ducharme et collab., 2012, p. 43).

En guise de conclusion, Gaudreault et son équipe (2014) montrent que pour favoriser l'engagement scolaire et affectif des garçons, il faut travailler à l'intégration scolaire de ces derniers sans quoi, nous le verrons dans la section 2.2.3, les étudiants ne saisiront pas la nécessité et n'auront pas le désir de fréquenter leur établissement scolaire (p. 127). De plus, ces auteurs en viennent à affirmer que les principales raisons pour lesquelles les étudiants s'engagent peu relèvent d'un manque de motivation, d'un sentiment de ne pas être à sa place et, donc, de vouloir quitter l'école, ainsi qu'un soutien inadéquat de leur entourage (Gaudreault et collab., 2014, p. 127). Selon ces chercheurs, deux éléments sont fondamentaux pour contrer ces lacunes, soit la présence et la valorisation de la vie

intellectuelle et sociale ainsi que le plaisir d'apprendre, et ce, autant dans les établissements collégiaux que dans l'entourage des étudiants (famille et amis) (p. 127).

Justement, à propos de l'entourage et du réseau des étudiants, Jacques Roy (2006), sociologue et enseignant au collégial, indique que la famille, et plus précisément la contribution et le soutien parental, demeure au cœur de la persévérance et de la réussite des études des collégiens. Ses résultats de recherche l'amènent à déclarer que : « Force "invisible" dans la société, la famille est pourtant très "visible" dans l'esprit des étudiants comme ressource de soutien. Mais le phénomène est méconnu. En milieu collégial, il n'existe pas de tradition ferme considérant les parents comme des acteurs de la réussite. Pourtant, les résultats plaident par eux-mêmes. » (p. 36) Il mentionne, toujours concernant la place de la famille, que « [...] la qualité de la relation avec les parents et l'encouragement aux études prodigué par eux ainsi que l'importance que la famille accorde aux études, sont associés tout particulièrement à la persévérance aux études » (2013, p. 173). Cela proviendrait de l'importance qu'accordent les jeunes, même au collégial, aux valeurs familiales et à la solidarité familiale (p. 20). Or, Roy (2013) constate que les garçons, comparativement aux filles, auraient moins souvent recours à leur réseau social et seraient plus enclins à s'arranger seuls en cas de problème (p. 176), principalement afin d'acquérir une certaine distance avec leurs parents (autonomie) (p. 200). La question de la socialisation du genre serait en cause ici (p. ex. les garçons ne doivent pas montrer leur fragilité, ils doivent se débrouiller par eux-mêmes) (p. 201).

Outre la famille, il ne faudrait pas négliger le fait que l'effort et l'engagement dans les études, tout comme la motivation aux études, peuvent également être occasionnés par l'encouragement et le soutien offerts par d'autres agents sociaux importants pour l'étudiant (pairs, enseignants, membres du personnel, etc.) (Voir notamment à ce sujet : Vezeau, 2007; Tremblay et collab., 2006). Au sujet des pairs, Larose et Roy (1994) déclarent : « Les garçons auraient besoin d'être en contact avec d'autres, mais ces contacts seraient davantage dirigés vers des fonctions sociales. » (p. 83) Ces relations avec les pairs et amis aux cégeps s'avèreraient essentielles pour les garçons, parce qu'elles favoriseraient l'engagement affectif envers le milieu scolaire.

Un peu plus haut, Gaudreault et ses collègues (2014) indiquaient que, pour favoriser l'engagement étudiant, les collèges se devaient de valoriser la vie intellectuelle et sociale dans leur établissement, tout en s'assurant que les étudiants ressentent un sentiment positif envers leur école et qu'ils puissent y avoir du plaisir à la fréquenter (p. 69). En fait, ces auteurs expliquent qu'il subsiste un lien fort entre la perception d'un étudiant du climat éducatif du collège qu'il fréquente et son niveau d'engagement scolaire. Les chiffres à ce chapitre sont étonnants. Dans leur enquête, 98 % des étudiants interrogés qui s'investissent dans leurs apprentissages affirment qu'ils ont du plaisir à apprendre et ont un engagement soutenu, et plus de 80 % ont une perception positive de leur établissement d'enseignement scolaire (Gaudreault et collab., 2014, p. 114). Ainsi, ces chercheurs déclarent : « Le sentiment de bien-être et d'intégration au collège, tous deux corrélés avec la dimension affective de l'engagement, sont annonciateurs du rendement scolaire, de l'obtention du DEC et de la non-interruption des études (CSE, 2008b). » (Gaudreault et collab., 2014, p. 71) Les écrits du CSE (2008) abondent dans le même sens. Le CSE parle même d'une responsabilité qu'ont les collèges de proposer un milieu d'études et de vie signifiant et stimulant pour tous les étudiants qui le fréquentent (p. 4).

Pour aider l'étudiant à s'engager dans ses études, le CSE (2008) conçoit qu'il faut travailler à la fois avant l'entrée au collégial, lors de l'entrée, pendant le cheminement ainsi qu'à l'obtention du diplôme, sur des actions permettant de développer la dimension affective (intérêt), cognitive (intellectuelle) et relationnelle (comportementale) de l'engagement étudiant (p. 39), et ce, plus chez les garçons que chez les filles. Ces différentes dimensions pouvant être animées, par exemple, par la participation à des activités périscolaires (en rapport avec le programme d'études) ou parascolaires (p. 39) qui créeront un climat d'appartenance et un milieu motivant poussant les jeunes à s'investir dans leur projet scolaire (p. 35)³. Nous traiterons plus particulièrement de la question des activités parascolaires et du sport intercollégial (SIC) en lien avec la réussite des études au troisième chapitre du présent rapport.

³ Nous aborderons plus particulièrement la question du sentiment d'appartenance (2.2.3) ainsi que celle du projet de carrière (2.2.4) plus loin dans ce chapitre.

Pour conclure ici, de toute évidence, l'engagement dans les études représente un facteur fondamental de la persévérance et de la réussite, et certaines données montrent qu'il est généralement plus présent chez les filles que chez les garçons. Dans ce contexte, la « responsabilité » de s'engager dans son projet d'études relève certainement de la volonté de chacun des étudiants, de sa motivation à apprendre et de son désir de persévérer, mais également des ressources et des conditions attribuées par le collège afin de proposer un milieu d'études et de vie stimulant, positif et où les jeunes sont incités à apprendre et où ils ont du plaisir à le fréquenter. Les activités parascolaires étant peut-être donc, en ce sens, un secteur d'activités à prioriser? Nous y reviendrons dans le troisième chapitre. Un bon soutien de leur entourage peut aussi contribuer à l'engagement des étudiants envers leur projet d'études.

Voici un tableau qui présente une synthèse des principaux résultats des recherches cités dans cette sous-section du rapport.

Tableau 4 : Synthèse des principaux travaux cités concernant l'engagement scolaire comme facteur de persévérance et de réussite des études collégiales (sous-section 2.2.1)

Auteurs	Type d'ouvrage et thématique	Méthodologie	Principaux résultats ou renseignements relevés
Ducharme et collab. (2012)	Rapport de recherche sur les facteurs attribués à la réussite	Analyse statistique (étudiants qui ont réussi tous leurs cours de 1 ^{re} session)	*L'engagement est le temps et l'énergie consacrés aux études et aux autres activités offertes au collège qui renforcent et enrichissent les apprentissages. Façons dont l'étudiant utilise les ressources et le collège organise ses programmes d'études (activités, soutiens, etc.) *Les étudiants qui réussissent possèdent des caractéristiques relevant de l'engagement cognitif et affectif envers les études *Les filles étudieraient plus que les garçons au collégial (en moyenne) *Les filles reçoivent plus d'encouragement dans leurs études que les garçons
CSE (2008)	Avis sur la réussite scolaires au collégial et l'engagement étudiant	—	*L'engagement de l'étudiant est étroitement relié à la réussite de ses études *Les étudiants masculins du collégial sont moins engagés dans leurs études que les filles *L'engagement est favorisé par un sentiment

			positif envers l'établissement, le plaisir de le fréquenter (climat éducatif positif) et l'appartenance envers son école. Les activités parascolaires peuvent y contribuer
Vezeau (2007)	Rapport de recherche sur le rôle des caractéristiques du système motivationnel des élèves dans un passage réussi du secondaire au collégial	Étude quantitative avec temps de mesure (au secondaire et collégial)	<p>*Certaines attitudes favoriseraient l'engagement cognitif envers les études (p. ex. planification, valorisation du processus d'apprentissage, développement des connaissances, autoévaluation de son travail et l'effort, etc.)</p> <p>*Les étudiants masculins du secondaire sont moins engagés dans leurs études que les filles, donc impact sur les études collégiales</p> <p>*Les encouragements offerts par l'entourage de l'étudiant (pairs, enseignants, membres du personnel, etc.) peuvent conduire à plus d'effort, de motivation et d'engagement</p>
Gaud reault et collab. (2014)	Rapport de recherche sur les groupes à risque et les facteurs associés à l'intégration scolaire difficile et au faible engagement scolaire au collégial	Étude quantitative	<p>*Les filles démontrent un niveau d'engagement cognitif supérieur à celui des garçons dans leurs études</p> <p>*Les garçons présentent plus de difficultés d'adaptation à la charge de travail et au rythme demandé au collégial, donc désengagement envers les études</p> <p>*La motivation envers les études et le désir de persévérer sont nécessaires pour favoriser l'engagement</p> <p>*Le soutien parental est au cœur de la persévérance et de la réussite des études des collégiens</p> <p>*La valorisation de la vie intellectuelle et sociale et le plaisir d'apprendre (au collège, dans l'entourage) sont essentiels pour favoriser l'engagement étudiant</p>
Roy (2006)	Article sur la réussite scolaires selon une perspective sociale	–	*Le support parental est au cœur de la persévérance et de la réussite des études des collégiens
Roy (2013)	Rapport de recherche (thèse de doctorat) sur l'influence des facteurs exogènes sur le parcours scolaire des cégépiens de sexe masculin	Étude mixte (quantitative et qualitative)	*La qualité de la relation avec les parents, l'encouragement aux études prodigué par eux et l'importance que la famille accorde aux études sont associés à la persévérance aux études. La question de la socialisation du genre serait en cause ici (p. ex. les garçons ne doivent pas montrer leur fragilité, ils doivent se débrouiller par eux-mêmes)

2.2.2 La motivation dans les études, au cœur de la réussite scolaires

La motivation aux études représente sans conteste un autre facteur d'importance dans la persévérance et la réussite scolaires. Comme le rapporte Roy (2006) : « La motivation est un facteur clé dans la réussite. Peut-être le plus important! Sur le plan statistique, la variable “intérêt pour les études” figure régulièrement en tête de liste des différents tableaux portant sur les déterminants de la réussite. » (p. 33) En fait, reconnaît le Service régional des admissions de Montréal (SRAM), si la motivation aux études est présente chez un étudiant, ce facteur augmenterait les chances de ce dernier de réussir tous ses cours de plus de 10 % et d'obtenir un diplôme (2008, p. 1). Sachant cela, exposons maintenant quelques informations qui permettent de mieux cerner cette notion.

Tout d'abord, Rolland Viau définit la motivation comme étant « un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'une étudiante ou un étudiant a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but. » (Viau, 2009, cité dans Bourret, 2015, p. 5) Pour Viau (2009), les manifestations de la motivation en contexte scolaire s'observeraient à travers deux éléments, soit la persévérance des étudiants, c'est-à-dire le temps consacré à une tâche, à un cours, et l'engagement cognitif des étudiants, soit l'effort mental que ces derniers manifestent pour réaliser une activité pédagogique (p. 67). La motivation est donc annonciatrice d'attitudes et de comportements liés à l'engagement. Ainsi, sans motivation, l'engagement demeure impossible.

Ryan et Deci (2000), partisans de la théorie de l'autodétermination de la motivation, voient trois raisons propres à l'étudiant qui peuvent amener ce dernier à s'activer ou non pour réussir à l'école. La première, et la plus importante, fait référence à une motivation intrinsèque afin d'accomplir une activité pour procurer du plaisir⁴. Ce but représente le départ de toute action humaine, soit retirer avant tout du plaisir et une satisfaction envers l'activité qui est proposée. La deuxième est dite externe, où l'individu tente d'obtenir quelque chose en échange de la pratique de l'activité, ce qui peut représenter, par

⁴ En plus d'être un facteur important de motivation, le plaisir dans les études peut également être un vecteur d'engagement, tel que nous l'avons décrit dans la section précédente.

exemple, le désir d'obtenir un diplôme ou éviter une sanction. Puis, finalement, l'amotivation serait une condition où l'étudiant n'a tout simplement pas d'intention d'agir souvent parce qu'il ne perçoit pas de lien ni l'utilité par rapport à ce qu'il pose comme comportement et les résultats qu'il obtient par la suite de son cheminement⁵. Sans en dévoiler davantage, nous verrons que cette théorie semble coller à plusieurs éléments relevés dans la présente revue de littérature, ainsi qu'aux témoignages de nos participants.

À partir de leur revue de littérature, Vezeau et Bouffard (2009) en viennent à assigner un profil motivationnel d'étudiants favorable au bon rendement scolaire : « [...] où l'étudiant a des perceptions de compétences élevées, accorde de la valeur aux disciplines scolaires et à la scolarisation en général et se soucie autant de la qualité de ses acquisitions que de son rendement » (Vezeau et Bouffard, 2009, p. 19). Ces deux auteurs dressent également, à l'inverse, un profil motivationnel des décrocheurs. Ceux-ci présenteraient certains problèmes, dès leur première session, comme une faible perception de leurs compétences et moins d'intérêt envers leurs études. De plus, le profil des jeunes qui abandonnent leurs études collégiales serait caractérisé par des relations difficiles avec leurs professeurs, peu de soutien de leurs amis et de leurs professeurs et un sentiment d'appartenance plutôt faible envers leur école (p. 10).

Pour leur part, Tremblay et Jetté (s.d.), par exemple, qualifient les élèves motivés au regard de leur apprentissage comme ceux qui « [...] s'engagent dans les activités et les tâches qui leur sont proposées en classe. Ils participent de façon active aux cours (prise de notes, participation aux travaux d'équipes, etc.), réalisent les travaux et les devoirs demandés par les enseignants, consacrent du temps et fournissent des efforts de qualité dans la réalisation des activités d'apprentissage. Cet investissement est nécessaire pour apprendre, réussir et se qualifier » (p. 3).

Maintenant que nous en connaissons un peu plus sur les comportements et les attitudes attachées à la motivation, comment est-ce possible de développer cette motivation

⁵ Cette thématique concernant le lien avec le projet futur ou, encore, l'utilité pour le projet professionnel sera traitée davantage à la sous-section 2.2.4 de notre rapport.

scolaire chez nos étudiants, pour les amener à persévérer et à réussir? Quelle est la source de la motivation en contexte scolaire? D'abord, Viau (2009) indique que des facteurs de motivation externes, par exemple les valeurs de la société (valeurs, lois, culture, etc.), et la vie personnelle des jeunes (famille, amis, etc.) peuvent avoir des effets sur la motivation des étudiants, tout comme l'occupation de ces derniers à l'extérieur de l'école. Par exemple, au regard du travail rémunéré durant les études, Roy (2013) soutient que cette activité représente un moyen d'avoir accès à une éducation supérieure, d'acquérir de l'autonomie, de se familiariser avec le marché du travail et de mieux définir ses désirs personnels et professionnels. Toutefois, en excédant ce seuil de plus de 20-25 heures de travail rémunéré par semaine, des problèmes à l'école peuvent survenir chez les étudiants concernés (Roy, 2013, p. 255). Des facteurs de risque d'abandon et de problèmes troublant la réussite peuvent alors en affecter certains. Sans compter également que cela peut avoir un effet important sur la baisse de la motivation et de l'intérêt envers les études (Roy, 2013).

Toutefois, comme enseignants et établissements d'enseignement, il demeure difficile d'avoir un contrôle sur ces facteurs externes. Il faut donc s'en tenir d'abord et avant tout à la pédagogie employée par les enseignants, un aspect non négligeable dans la réussite et l'obtention du diplôme au collégial (Viau, 2009). Pour s'avérer être motivantes et stimulantes pour les étudiants, les activités proposées (et le style pédagogique qui les soutiennent) doivent respecter certaines conditions essentielles, qui sont : permettre à l'étudiant de constater à la fois l'intérêt et l'utilité d'une activité (et d'un cours) dans le court terme, mais également pour sa future profession; présenter à l'étudiant des activités qu'il peut accomplir et sur lesquelles il peut exercer un certain contrôle (Viau, 2009, p. 23). Nous n'irons pas plus loin ici dans ces explications, car cet élément n'a pas été discuté en entrevue avec nos répondants.

Au-delà de cette relation avec la matière proposée et enseignée, l'étudiant est en interaction constante avec plusieurs autres composantes du milieu scolaire, qui agiront sur sa motivation. En fait, Bégin et ses collègues (2012) voient, au total, sept rapports dans lesquels l'étudiant agit et réagit, dans un modèle dynamique où les choix que font

les étudiants sont motivés par la recherche de rapports positifs et de qualité avec chacune des composantes du milieu scolaire (p. 210). Outre le rapport à la matière, que nous venons d'aborder, regardons certaines autres relations significatives.

Le rapport établi entre les étudiants et leurs professeurs ou, encore, avec un membre du personnel, semble pouvoir influencer la motivation et la réussite scolaires. Roy (2006) rapporte à ce sujet : « La relation entre professeur et étudiant accompagne la plupart des discours et des travaux réalisés sur la réussite scolaires, et certains auteurs estiment qu'elle loge au cœur même de la réussite. » (p. 34) Par exemple, Potvin (2005), dans une étude sur la relation maître-élève, a pu démontrer que 15 % de la variance du risque de décrochage pourrait s'expliquer essentiellement par ce rapport. En fait, des facteurs comme la qualité des contacts de l'enseignant avec ses étudiants, la disponibilité de ce dernier et son ouverture peuvent s'avérer être non négligeables sur la motivation des collégiens à se présenter en classe et à réaliser les tâches demandées.

En plus de l'apport direct de l'enseignant et des relations qu'il entretient avec ses étudiants, les mesures favorisant la motivation et la réussite doivent inévitablement passer par des actions périphériques à l'enseignement (p. ex. les centres d'aide, le tutorat, les sessions d'accueil et d'intégration, etc.). Ce que Bégin et collab. (2012, p. 213) désignent comme le rapport de l'étudiant à l'environnement de formation (le lieu physique, l'atmosphère, les valeurs), où les ressources et services sont certes présents, mais qu'ils répondent surtout aux besoins des étudiants.

Toujours en lien avec le rapport entre l'étudiant et son cégep, Barbeau (2007), dans une étude qui présente les conclusions de 96 recherches sur le sujet, mentionne que les activités en classe et à l'extérieur de celle-ci, offertes dans les établissements collégiaux, doivent permettre à l'étudiant de mieux se connaître, d'avoir un contrôle sur lui-même ainsi que sur son environnement, pour favoriser sa motivation ainsi que sa persévérance aux études (p. 44). Selon les études recensées, la réussite demeure l'affaire de tous les acteurs du milieu collégial (direction, personnel technique, personnel de soutien aux élèves, enseignants, étudiants, etc.). Barbeau (2007) cite ainsi Legendre (1988) : « Dans

le milieu, d'autres acteurs que l'élève et l'enseignant évoluent et ont un rôle important [dans la réussite] et nous pensons, tel que l'affirme Devaley (1993), que "les enseignants ne peuvent plus envisager leur métier de manière individuelle, voire individualiste. Ils ont à l'aborder de manière collective (p. 36)" » (Barbeau, 2007, p. 11).

Roy (2006) est sensiblement du même avis que ses collègues. Par contre, il emploie, pour sa part, le terme de « culture du collège » « [...] qui aurait pour effet de rassembler les étudiants et les autres membres de la communauté, par exemple le personnel enseignant et non enseignant et les parents, à l'intérieur notamment du projet éducatif collectif de l'institution » (p. 32). Ce facteur favoriserait la réussite, mais, en contrepartie, exigerait que l'ensemble du personnel du collège (du personnel de la cafétéria aux animateurs d'activités parascolaires, en passant par les professeurs et les conseillers en orientation) travaille en ce sens.

Bref, ce rapport à l'établissement paraît être important pour accroître la motivation chez les jeunes qui fréquentent nos collèges. Par ailleurs, cet élément est également pertinent pour la recherche que nous réalisons car, nous le verrons plus loin, les activités sportives intercollégiales semblent répondre à des besoins et elles impliquent plusieurs acteurs du milieu qui agissent positivement sur la motivation, l'engagement et la réussite des étudiants-athlètes rencontrés.

Il faut toutefois rappeler qu'ultimement, la partie la plus importante de la motivation reviendrait avant tout aux étudiants eux-mêmes (Ryan et Deci, 2000; Roy, 2006) et que quatre principaux motifs inhérents pourraient favoriser cela chez les collégiens, soit, par ordre d'importance : 1. le désir que les étudiants ont d'entreprendre un jour la carrière qu'ils ont choisie; 2. l'envie de préparer leur avenir; 3. l'ambition d'obtenir un diplôme; 4. par simple satisfaction personnelle (Roy, 2006, p. 33). Ainsi, ces motifs s'appuient particulièrement autour de ce que l'étudiant retire de son expérience, de ce qu'il peut obtenir en retour, de ce que celle-ci peut lui apporter pour son projet de carrière. Ces motifs renvoient aux éléments théoriques de la dynamique motivationnelle élaborée par Viau (2009) et de la théorie de l'autodétermination de Ryan et Deci (2000).

Le rapport au programme d'études, soit l'expérience de l'étudiant face à la structure et à l'organisation de son programme de formation, s'avérerait être un élément fondamental permettant de soutenir les quatre motifs internes que nous venons de présenter (Roy, 2006, p. 33; Bégin et collab., 2012, p. 213). De là l'importance de s'assurer de développer des programmes d'études qui puissent être motivants et engageants pour ceux qui y sont inscrits.

Qu'en est-il maintenant du niveau de motivation chez les filles et les garçons qui fréquentent nos établissements collégiaux? Sans trop s'étendre sur la question, rapportons les propos de Ducharme et son équipe⁶ (2012) qui mentionnaient que la motivation envers les études est plus présente chez les filles que chez les garçons. Ils affirment à ce sujet : « [...] les filles ont un déficit de confiance en elles comparativement aux garçons, mais sont davantage motivées et accordent une plus grande priorité à leurs études » (p. 31).

Boisvert et Paradis (2008) font de même, en identifiant certaines différences sur le plan scolaire, selon le sexe, à partir de tests de motivation réalisés auprès d'étudiants de Sciences humaines. Leur enquête montre, entre autres, que les cégépiennes appliqueraient de meilleures stratégies de gestion tout au long de leur parcours scolaire, comparativement aux cégépiens, et qu'elles auraient plus souvent recours à certaines stratégies d'apprentissage. Roy (2013), à propos de l'étude de Boisvert et Paradis (2008), rapporte d'autres éléments intéressants : « Des attitudes et des comportements sont différenciés selon le sexe des étudiants selon l'étude et on peut identifier une motivation intrinsèque aux études chez les filles. Enfin, les filles utiliseraient davantage leur environnement à des fins d'entraide et les garçons auraient un aspect ludique certain au regard des études (Boisvert et Paradis, 2008). » (Roy, 2013, p. 33) Bref, ces différentes attitudes et comportements motivationnels pousseraient davantage les filles que les

⁶ Rappelons que cette étude concernait des étudiants qui ont tous réussi leurs cours de première session et qui se sont inscrits par la suite en deuxième session.

garçons vers un engagement cognitif dans les études, ce qui les amènerait à être plus persévérantes à l'école.

Par ailleurs, plusieurs chercheurs s'entendent pour affirmer que la socialisation, et plus précisément le processus de distanciation scolaire, tel qu'il est défini à la section 1.3 du présent travail, serait une piste d'explication fort plausible de ces disparités motivationnelles entre filles et garçons (Ducharme, 2012; Larose et Roy, 1994; Tremblay et collab., 2006; Vezeau et Bouffard, 2009). Fillion (1999) adhère à cette conception en ces termes : « Une multitude de données convergent vers cette idée selon laquelle les filles et les garçons n'ont pas le même rapport à l'école, la même approche des études, le même niveau de motivation. » (p. 31)

Indiquons en terminant que le rendement scolaire, tout comme le niveau de motivation et d'engagement, est moins fort chez les étudiants du programme de Sciences humaines, contrairement à leurs collègues inscrits en Sciences de la nature (Vezeau et Bouffard, 2009).

Tableau 5 : Synthèse des principaux travaux cités concernant la motivation scolaire comme facteur de persévérance et de réussite des études collégiales (sous-section 2.2.2)

Auteurs	Type d'ouvrage et thématique	Méthodologie	Principaux résultats ou renseignements relevés
Roy (2006)	Article sur la réussite scolaires selon une perspective sociale	-	*La motivation est un facteur clé de la réussite *La « culture du collège » permettrait de rassembler les étudiants et les autres membres de la communauté à l'intérieur du projet éducatif collectif *La partie la plus importante de la motivation reviendrait avant tout aux étudiants eux-mêmes * Le rapport au programme d'études devient une source de motivation pour l'étudiant
Roy (2013)	Rapport de recherche (thèse de doctorat) sur l'influence des facteurs exogènes sur le parcours scolaire des cégépiens de sexe masculin	Étude mixte (quantitative et qualitative)	*Plus de 25 heures de travail rémunéré par semaine peut entraîner des problèmes à l'école, des facteurs de risque d'abandon, des problèmes nuisant à la réussite et des effets importants sur la baisse de la motivation et de l'intérêt envers les études *Différentes attitudes et comportements

			motivationnels pousseraient davantage les filles que les garçons vers un engagement cognitif dans les études, ce qui les amènerait à être plus persévérantes à l'école
Viau (2009)	Relevé de recherches sur la motivation en contexte scolaire	–	*La motivation, c'est « un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'une étudiante ou un étudiant a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but » *Facteurs de motivation : externe, vie personnelle des jeunes (famille, amis, etc.), occupation à l'extérieur de l'école *Les enseignants et les établissements d'enseignement ont peu de contrôle sur les facteurs externes de motivation. La pédagogie employée par les enseignants devient donc un aspect non négligeable dans la motivation, la réussite et l'obtention du diplôme au collégial
Ryan et Deci (2000)	Article scientifique sur la motivation	–	*Trois types de motivation (intrinsèque, extrinsèque, amotivation) *La partie la plus importante de la motivation reviendrait avant tout aux étudiants eux-mêmes
Vezeau et Bouffard (2009)	Rapport de recherche sur les variables qui influencent la réussite, la persévérance et l'engagement	Étude quantitative longitudinale	*Existence d'un profil motivationnel : perceptions de compétences élevées, l'étudiant accorde une valeur aux disciplines scolaires et à la scolarité et se soucie de la qualité des acquisitions et du rendement
Bégin et collab. (2012)	Chapitre de livre sur l'abandon et la persévérance aux études	–	*Il existe sept rapports non négligeables dans lequel l'étudiant agit et réagit et qui peuvent avoir des effets sur sa motivation *La motivation et la réussite doivent passer par le rapport de l'étudiant à l'environnement de formation (le lieu physique, l'atmosphère, les valeurs, tout le personnel) et les services offerts *Le rapport au programme d'études devient une source de motivation pour l'étudiant
Potvin (2005)	Chapitre de livre sur la relation maître-élève et l'élève en difficulté scolaire	–	*15 % de la variance du risque de décrochage (et la baisse de motivation) pourrait s'expliquer essentiellement par le rapport maître-élève
Barbeau (2007)	Livre sur les interventions pédagogiques et la réussite au cégep	Méta-analyse	*La réussite demeure l'affaire de tous les acteurs du milieu collégial
Ducharme et collab. (2012)	Rapport de recherche sur les facteurs attribués à la réussite	Analyse statistique des étudiants qui ont réussi tous leurs cours de 1 ^{re} session	*La motivation envers les études est plus présente chez les filles que chez les garçons

Boisvert et Paradis (2008)	Rapport de recherche sur la motivation scolaire chez les garçons et les filles de Sciences humaines	Étude qualitative	*La motivation intrinsèque aux études est plus forte chez les filles que chez les garçons
Filion (1999)	Rapport de recherche sur la réussite et la diplomation au collégial	Méta-analyse	*Les filles et les garçons n'ont pas le même rapport à l'école, la même approche des études, le même niveau de motivation

2.2.3 S'adapter et s'intégrer dès la première session, une nécessité?

Nous avons pu le remarquer à quelques endroits précédemment dans ce chapitre, l'intégration au milieu scolaire demeure un élément essentiel à la base de la persévérance et de la réussite scolaires. Les premiers jours au collégial, tout comme l'ensemble de la première session d'études, représentent des moments charnières⁷, une « période de chocs », entre autres, parce qu'il apparaît que le passage entre le secondaire et les études postsecondaires est marqué par nombre de ruptures de conditions d'existence souvent génératrices d'anxiété (migration, départ du foyer familial, etc.), d'une transformation vers une vie « autonome », d'une adaptation psychopédagogique, d'un changement dans le rapport au temps et au milieu ainsi que d'un nouvel univers de règles en classe, avec les condisciples, etc. (Bourque et collab., 2010, p. 5). Tous ces changements, dans un contexte de transformation identitaire où les jeunes passent à une vie « adulte » et où ils se redéfinissent sur plusieurs plans (social, politique, spirituel, amoureux, etc.) (Tremblay et collab., 2006, p. 9).

Vezeau explique à ce sujet que « [...] le passage au collégial implique des changements multiples dans l'environnement social et pédagogique, dans l'encadrement et le degré d'autonomie laissé à l'élève, dans les exigences et la charge de travail, dans les efforts à consentir pour y parvenir, etc. » (2007, p. 12). En fait, dit-elle, « [...] il est mal fondé, sinon illusoire, de croire que tous les jeunes qui s'inscrivent au collège ont la motivation nécessaire pour affronter et compléter un tel niveau d'études. Sauf exception, le passage du secondaire au collège ne suffit pas à insuffler aux jeunes qui en manquent, la

⁷ Les chiffres présentés à la section 1.2 montrent bien que plusieurs abandons du collégial se font à ce moment précis des études.

motivation envers les apprentissages » (Vezeau, 2007, p. 15). Ainsi, disent plusieurs, cette période représente un moment crucial, car la majorité des abandons au collégial se font précisément durant les premières semaines de classe (Bourque et collab., 2010, p. 1). Il semblerait également que plus de 40 % des cégépiens échoueraient à au moins un cours au premier trimestre, ce qui pourrait faire penser que les difficultés d'adaptation à la réalité du monde collégial chez plusieurs seraient bien présentes (Chassé, 2008).

Pour résoudre ce problème, le CSE (2010) soutient qu'il est impératif de répondre aux besoins des étudiants en favorisant le processus d'intégration des collégiens sur les plans institutionnel, social, intellectuel et vocationnel pour ainsi assurer la persévérance et la réussite de tous. Ces propos, rappelons-le, sont analogues à ce que nous avons indiqué précédemment au sujet du modèle de Vincent Tinto (1993) et ils seront repris dans cette section.

Soulignons, avant de présenter certains renseignements concernant les différentes formes d'intégration, que de manière générale, les difficultés liées à cette transition seraient plus manifestes chez les garçons que chez les filles. En fait, les garçons et les filles vivraient différemment leur intégration, et les moyens utilisés pour s'intégrer influenceraient leur persévérance scolaire et leur réussite (Boisvert et Paradis, 2008; Tremblay et collab., 2006), ce qui mènerait, par exemple, à une plus grande difficulté dans la réalisation de leurs travaux scolaires dès la première session (Tremblay et collab., 2006), à un sentiment d'appartenance plus faible envers leur école (Boisvert et Martin, 2006) et à un parcours scolaire plus sinueux pour les étudiants de sexe masculin (CSE, 2010; Larose et Roy, 1994; Tremblay et collab., 2006). D'autres données que nous présenterons ici permettront de constater l'importance de l'intégration dans la persévérance et la réussite scolaires, mais également de montrer que les garçons semblent plus touchés par cette transition.

Prenons d'abord **l'intégration institutionnelle**, qui se traduit par les rapports que l'étudiant établit avec son nouveau milieu scolaire, sur le plan physique, mais aussi comme milieu de vie et de formation. Cette intégration fait donc référence au fait qu'un élève connaît bien son collège et aime le fréquenter, qu'il est au courant des personnes-

ressources qui peuvent l'aider, qu'il est au fait des services offerts, que ces services répondent à ses besoins et qu'il les utilisent, si nécessaire.

La réussite des nouveaux étudiants serait donc tributaire de l'engagement de leur collègue à les soutenir et à mettre sur pied un ensemble de moyens pour les aider à réduire les difficultés scolaires ou d'adaptation, dans un contexte d'intégration à un nouveau milieu d'études (CSE, 2010, p. 28). En fait : « Cet engagement s'appuie sur le principe que les étudiants en très grande majorité peuvent persévérer dans leurs études jusqu'à la diplomation s'ils sont placés dans de bonnes conditions d'apprentissage et s'ils reçoivent, au moment opportun, l'aide et le soutien nécessaires à leur réussite » (Carrier et Lafleur, 2009), et ce, dès leurs premiers pas dans leur nouvelle école. Les collèges ont, à cet égard, mis en place plusieurs ressources et mesures pour soutenir leurs nouveaux étudiants, par exemple des sessions d'accueil, d'intégration ou de transition, mais également des activités de soutien à l'apprentissage, des activités d'intégration, etc.

Encore faut-il, par contre, que les étudiants utilisent les ressources mises à leur disposition. À ce titre, mentionnons que, dans les programmes préuniversitaires, les filles demeurent plus nombreuses que les garçons à participer aux ateliers d'aide (centre d'aide, groupe d'étude, activités de récupération, tutorat, etc.) mis à leur disposition par leur collègue lors de leur arrivée au cégep (Gaudreault et collab., 2014, p. 79-80). Sans s'avérer être un écart important, 28,9 % des filles feraient appel à de l'aide en lien avec leurs études lors de leur entrée au collégial, contre 23,6 % pour les garçons (Gaudreault et collab., 2014, p. 79-80).

Par ailleurs, deux facteurs que nous retenons auraient une influence significative sur ce problème d'intégration au collégial pour les étudiants masculins, soit la culture (socialisation) et le réseau social (Vezeau, 2007, p. 92). Nous traiterons de la question du soutien du réseau pour l'intégration un peu plus loin dans cette section. Quant à la socialisation et à son impact sur l'intégration institutionnelle, il est nécessaire d'approcher cette question à travers la conception du modèle du genre masculin. Disons que, de manière générale, nous l'avons mentionné précédemment, les garçons sont

amenés à se débrouiller seuls lorsque surviennent des difficultés scolaires (Gaudreault et collab., 2014, p. 80) et ils ont un besoin d'autonomie plus fort que celui des filles (Roy et collab., 2012, p. 63). Ce dernier élément se traduit souvent par un travail rémunéré qui prend beaucoup de place chez les garçons (Gauthier et Labrie, 2013). Celui-ci leur permet certes d'obtenir davantage d'autonomie face à leurs parents, mais il peut s'avérer être néfaste pour leur intégration dans leur nouveau milieu et, donc, pour leur réussite scolaires⁸.

De plus, bien que plusieurs étudiants apprécient la nouvelle liberté qui leur est offerte au collégial dans l'encadrement et la grille horaire, certains semblent, du même coup, éprouver des difficultés dans la gestion et l'utilisation de ce temps (Lussier, 2004, p. 23), et ce phénomène s'observe davantage chez les garçons que chez les filles⁹. Lussier (2004) fait référence, pour appuyer ses propos, à un sondage réalisé auprès d'étudiants de première session d'un programme technique, où 44 % des élèves disaient manquer de temps pour leurs études et 53 % étaient à court de temps pour réaliser les travaux exigés (p. 23). Par ailleurs, les garçons inscrits en formation préuniversitaire ou technique qui jugent leur adaptation à la charge de travail difficile en début de parcours sont plus nombreux à manifester un faible niveau d'engagement scolaire affectif. En effet, plus du tiers de ceux qui sont dépassés par la cadence de l'enseignement collégial sont aussi faiblement engagés affectivement dans leurs études (36,8 %). Encore plus étonnant, ils ne sont que 17,6 % parmi les garçons à estimer qu'il est facile de s'adapter au nouvel horaire proposé au collégial et à suivre le rythme imposé (Gaudreault et collab., 2014, p. 117).

Bref, Lussier (2004) croit qu'il est du devoir des collègues, tout comme de l'ensemble du personnel enseignant, de mettre certaines mesures en place afin d'assurer l'intégration des nouveaux étudiants, garçons comme filles, par exemple en prenant : « [...] le temps d'expliquer aux nouveaux cégépiens comment utiliser l'agenda, planifier leurs moments d'étude, mieux intégrer les travaux dans un horaire chargé et même, parfois, dans le cas bien particulier des étudiants qui en font trop, leur suggérer de se garder tout de même un

⁸ Ce point fut abordé dans la sous-section 2.2.2 du présent travail.

⁹ Ce point fut abordé dans la sous-section 2.2.2 du présent travail.

peu de temps pour les loisirs..., s'ils veulent éviter de manquer de souffle pour les examens de fin de session » (p. 23).

L'intégration des nouveaux étudiants à leur établissement collégial peut se faire également par l'élaboration d'activités de tutorat. « Selon Soucy et collab. (2000), le tutorat est généralement destiné aux clientèles à risque et vise principalement à fournir à l'élève le soutien à l'intégration sociale et à l'estime de soi, ainsi que le soutien scolaire, instrumental et émotif dont il ou elle a besoin au cours de sa première session d'études. » (Tremblay et collab., 2006, p. 20) Le tutorat par les pairs, par exemple, est abondamment employé au collégial et il s'adresse aux étudiants à risque. Cette intervention individualisée, où un étudiant plus faible est jumelé à un autre étudiant de son programme (ou à un ancien) qui excelle dans la matière, semble avoir des effets positifs sur la réussite scolaires des étudiants les plus faibles (Tremblay et collab., 2006, p. 23). Le tutorat par le biais d'une personne-ressource, comme un professeur ou un ancien étudiant, peut aussi s'avérer être un bon moyen de développer la capacité d'analyse de l'élève et permettre un regard sur l'ensemble de son vécu scolaire. (Paradis, 2000, p. 22-23). Il faut toutefois comprendre que ce qui assure la qualité et le succès de l'intervention de cette forme d'aide se trouve non pas simplement dans l'accompagnement scolaire, mais particulièrement dans la relation qu'entretiendront le tuteur et l'élève. En fait, relèvent Tremblay et ses collègues (2006, p. 22), en citant une étude sur le sujet¹⁰, les tuteurs et tutrices qui ont la fonction d'enseignants ou non et qui établissent en premier lieu un lien de confiance avec les jeunes demeurent plus efficaces dans leurs interventions auprès de leur élève que ceux qui se concentrent prioritairement, et uniquement, sur les buts à atteindre.

Comme mentionné précédemment, il faut dire que l'affiliation, ou le sentiment d'appartenance, pourrait être un facteur contribuant à l'intégration des étudiants à leur milieu d'études. Ce sentiment, qui représente un besoin affectif et émotionnel essentiel et prioritaire au besoin d'estime et de réalisation, si l'on en croit la pyramide des besoins de

¹⁰ Un résumé de cette étude peut être consulté à : Soucy, N., Duchesne, S., & Larose, S. (2000). Examen des programmes de tutorat maître-élève dans les collèges du réseau québécois. *Pédagogie collégiale*, 13 (4), 12-18.

Maslow (cité dans Langlois, 2012, p. 11), pourrait se résumer, en contexte scolaire, comme étant : « [...] a socially grounded experience, derived from interpersonal relationships with members of the school community (Goodenow, 1993; Osterman, 2000). It refers to students' perceptions that they are liked, respected, and valued by others in the school » (Hamm et Faircloth, 2005, p. 61). Il serait donc possible d'envisager, à partir des propos qui suivront, le fait que sans la satisfaction du sentiment d'appartenance à l'école, l'intégration, tout comme la persévérance et la réussite scolaires, demeurerait difficilement envisageable.

Par exemple, Archambault et collab. (2012), dans leur étude sur les élèves de milieux défavorisés montréalais (d'origine culturelle différente), sont d'avis qu'il est essentiel d'offrir aux élèves des possibilités de développer un sentiment d'appartenance à l'école afin de favoriser plus particulièrement leur intégration institutionnelle. Un sentiment d'appartenance, que traduisent ces auteurs par l'expression « climat d'appartenance », serait des plus bénéfiques, principalement pour les garçons qui vivent une certaine distance à l'égard de l'établissement scolaire. Ceux-ci pourraient alors y développer, par le biais de bonnes relations avec leurs enseignants, les autres membres du personnel et les autres étudiants, le sentiment de faire partie d'un groupe et de favoriser ainsi leur implication à la vie de l'école (p. 11). Cette idée est corroborée par Janosz et ses collègues (2001) qui ont constaté que l'affiliation à l'école, soit le sentiment d'appartenance, dépend de la création de liens et du développement de relations significatives avec des pairs ou un membre du personnel scolaire, très souvent une enseignante ou un enseignant, mais aussi avec d'autres étudiants (Janosz et collab., 2001). Ces relations significatives pourraient donc mener à une meilleure intégration scolaire.

Boisvert et Martin (2006), dans leur étude concernant la représentation de la réussite chez les garçons du collégial, soulignent que le décrochage qu'ont certains de la vie institutionnelle, soit le fait de se couper de la vie scolaire et parascolaire de son école, dénote souvent un faible sentiment d'appartenance pouvant parfois mener à l'abandon des études (p. 8 et 9). La participation d'un étudiant à des activités parascolaires apparaît

comme étant un facteur central favorisant un sentiment positif envers son établissement d'enseignement, un engagement affectif, ainsi qu'un vecteur d'intégration important (voir à ce sujet notamment : Roy, 2013, p. 95; Roy, 2007, p. 28; Tremblay et collab., 2006, p. 22). Nous reprendrons ce thème des activités parascolaires de type sportif et du sentiment d'appartenance que celles-ci peuvent favoriser au troisième chapitre de ce rapport.

Ajoutons, par contre, que la place du sentiment d'appartenance dans l'engagement et le rendement scolaires ne semble pas faire l'unanimité. Certains diront qu'il existerait certainement un lien entre le sentiment d'appartenance et la performance scolaire, mais que celui-ci serait plus indirect et que plusieurs autres variables viendraient altérer cette relation (Hamm et Faircloth, 2005, p. 72). Pour sa part, Vezeau (2007) constate, dans son étude sur les étudiants de première session au collégial, qu'à partir de la vérification de ses données préliminaires, la variable liée à l'attachement à l'école ne semble avoir aucune incidence sur ces deux éléments (p. 12). Cela étant dit, nous avons tout de même voulu explorer cette notion avec nos répondants durant les entrevues, et ce, principalement en lien avec l'intégration dans leur collège. Les résultats concernant plus particulièrement ce sujet se retrouvent à la sous-section 6.1.3 de ce rapport.

Finalement, sans trop développer ce sujet, nous pourrions ajouter également que les étudiants migrants, qui très souvent quittent leur milieu d'origine pour entreprendre des études collégiales à plus de 80 km de leur domicile, demeurent un groupe particulièrement touché par la transformation qu'amène leur nouveau milieu de vie. Richard et Mareschal (2013), qui ont réalisé une enquête sur ce groupe d'étudiants, montrent bien que ceux-ci vivent des difficultés liées à l'éloignement, ainsi que des problèmes d'ordre organisationnel et socioaffectif (p. V). Ils doivent s'adapter non seulement à un nouvel ordre d'enseignement (tout comme les autres étudiants), mais aussi composer avec un réseau social éloigné et en mouvance, et vivre une adaptation organisationnelle importante (nouveau milieu de vie, nouvelles responsabilités, nouveaux besoins, équilibre dans les activités quotidiennes). De plus, ils seraient plus sujets à éprouver des difficultés socioaffectives (intégrer un nouveau milieu, se faire de nouveaux

amis et de véritables liens significatifs, trouver des personnes de confiance pour discuter et partager). Étant éloignés de leur milieu, ils peuvent ressentir de l'isolement et de la solitude, qui peut perdurer durant tout leur passage au collégial, et ce, davantage chez les filles que chez les garçons (p. 236).

Cela ne veut toutefois pas dire que leur réussite scolaire en soit directement affectée. En fait, Richard et Mareschal (2013) affirment que les étudiants migrants réussiraient mieux que les étudiants non migrants, principalement parce qu'ils auraient davantage développé une orientation scolaire et des aspirations professionnelles claires, précises et réfléchies (p. V). Nous reviendrons justement, dans la prochaine sous-section, sur l'importance du projet professionnel comme levier de persévérance et de réussite.

Nous y avons fait plusieurs fois référence dans cette partie, les transitions provoquent inévitablement des changements sur le plan des réseaux sociaux chez les étudiants nouvellement arrivés au collégial. Vezeau (2007) rappelle, dans sa revue de littérature, à quel point la place de **l'intégration sociale** dans la réussite scolaire a été au cœur d'une multitude de recherches en éducation. Alors que certaines recherches ont montré la place prépondérante de la famille comme agent de soutien essentiel dans l'adaptation sociale des étudiants, d'autres ont plutôt évalué la qualité du soutien, la place des pairs dans cette adaptation sociale (p. 4). À ce sujet, Tremblay et ses collaborateurs, dans leur étude sur l'intégration et la réussite scolaire des garçons, déclarent : « Les pairs semblent avoir une influence dominante pour une majorité de garçons interrogés. Ils aident à résoudre les difficultés scolaires et personnelles, encouragent ou découragent, favorisent le divertissement, etc. Les amis semblent être davantage aidants lorsqu'ils sont aussi étudiants au cégep, mais plus souvent démotivants lorsqu'ils travaillent à l'extérieur. » (Tremblay et collab. 2006, p. 55)

Par rapport à ce dernier élément, si l'on en croit les nombreuses études sur le sujet (Bourdon et collab., 2007; Tremblay et collab., 2006; Vezeau, 2007; Roy, 2013; CSE, 2010; Larose et Roy, 1994), l'élaboration ou le développement des réseaux pour les nouveaux collégiens, ainsi que le soutien de la famille et des amis, semblent représenter

des éléments majeurs dans l'intégration et la réussite des jeunes dans leur nouveau milieu d'études, tout comme cela l'est dans l'engagement et la motivation aux études. À ce sujet, Vezeau (2007) conçoit, tout comme le font Tremblay et son équipe (2006), que les réseaux que pourront se créer ou non les nouveaux étudiants représentent un élément crucial permettant de prédire la persévérance chez ces derniers. Vezeau (2007) indique d'ailleurs que ce serait « [...] la modification du réseau social du jeune qui ferait que certains se retrouvent isolés et sans soutien au moment où ils vivent des situations stressantes » (p. 16). Cette situation pouvant affecter dès les premières semaines d'école le désir de la fréquenter et, par ricochet, la motivation envers les études (Vezeau, 2007).

Toujours à ce propos, Larose et Roy (1994), s'appuyant sur les résultats d'une étude menée auprès de plusieurs centaines d'élèves, ont constaté, il y a déjà plusieurs années, que les réseaux sociaux des collégiens se transforment énormément entre la fin du secondaire et le milieu du premier trimestre au collégial. De plus, plus les étudiants vivent des conflits et moins ils sentent le soutien de leur réseau à l'intérieur ou à l'extérieur du collège, plus ils éprouvent des problèmes d'intégration et d'ajustement scolaire et émotif à l'école (p. V). Par ailleurs, selon ces auteurs, la qualité des réseaux sociaux des nouveaux étudiants et la facilité de ces derniers à en développer de nouveaux sont des éléments importants, puisqu'ils seraient associés directement au niveau d'adaptation des jeunes pendant tout leur parcours collégial.

La notion de « parcours improbables » employée par Bourdon et son équipe (2007) est fort intéressante sur le plan de l'intégration sociale. Ce concept fait référence aux étudiants qui, même s'ils ont vécu avec des conditions sociales difficiles ou ont eu un parcours scolaire défavorable, réussissent tout de même leurs études collégiales en toute improbabilité. Ces auteurs en sont venus à la conclusion, entre autres choses, que l'intégration sociale et le type de sociabilité ont un rôle important dans la persévérance aux études, cela étant favorisé très souvent par le réseau hors famille au travail des étudiants ou, encore, à travers les relations développées dans leurs activités sportives (p. 86).

Le programme d'études peut également s'avérer être un vecteur fort d'intégration sociale, et ce, principalement lors de la première session d'études. En fait, il semble que bon nombre de programmes qui rapportent des succès quant à la réussite scolaires et au taux de décrochage contiennent très souvent un volet d'intervention sur l'environnement éducatif de leurs étudiants, mais également une composante qui vise le soutien individuel et l'intégration sociale pour les étudiants les plus à risque (Tremblay et collab. 2006, p. 15).

Bref, Tremblay et ses collègues (2006) sont d'avis que l'intégration sociale joue un rôle majeur dans la réussite des études chez les cégépiens. Ils en viennent à la conclusion suivante : « En tissant des liens sociaux et en bâtissant de bons réseaux sociaux au collège, l'élève est plus à l'aise de demander de l'aide, que ce soit auprès des services de psychologie, d'aide pédagogique et d'orientation, ou encore auprès des enseignants et enseignantes ou même de camarades de classe. Intégrés dans des réseaux sociaux, les étudiants peuvent s'entraider sur le plan scolaire et parfois même sur le plan personnel. » (Tremblay et collab., 2006, p. 55)

Pour conclure, nous pourrions reprendre les termes de Vezeau : « Si certains auteurs accordent une importance plus grande à un groupe social qu'à un autre dans l'adaptation du jeune à la transition, à peu près tous reconnaissent que le soutien d'un des groupes peut aider à pallier les éventuels manques des autres. » (Vezeau, 2007, p. 4) Ainsi, l'intégration sociale, à travers de nouveaux réseaux, de nouveaux groupes, représente, pour certains chercheurs, une partie significative de l'insertion des collégiens, car ces derniers seront appelés à construire de nouveaux rapports avec leurs pairs en classe, autant dans les activités liées à leur programme que dans les autres activités offertes dans l'établissement.

L'intégration intellectuelle représente un autre élément à considérer dans la réussite scolaires au collégial, élément qui semble faire défaut chez bon nombre d'étudiants (Bourque et collab., 2010, p. 19). Cette intégration correspond à l'appropriation du contenu des cours par les étudiants, au fonctionnement en classe (gestion de classe,

pratiques pédagogiques et évaluatives, etc.), soit tout ce qui a un rapport avec la matière enseignée et la manière de faire des enseignants, ce que Tinto (1993) désigne comme l'intégration « académique ». En fait, « [...] le passage du secondaire au collégial est difficile pour plusieurs étudiants. Certains surmontent seuls ces difficultés et s'adaptent à ce nouveau contexte assez rapidement. Pour d'autres, moins autonomes ou moins bien outillés pour réussir, la progression peut s'avérer très pénible, voire périlleuse » (Lussier, 2004, p. 23)¹¹.

En somme, Vezeau (2007) voit trois pistes d'action qui pourraient faciliter l'adaptation et l'intégration (sous ses différentes dimensions) de l'étudiant à son nouveau milieu. Il serait d'abord essentiel d'avoir les outils et les ressources afin d'être capable de prévoir les difficultés et de mettre en action des solutions viables, en lien avec les intérêts des jeunes, qui permettront à l'étudiant de s'adapter le plus rapidement que possible à la réalité collégiale, car plus nous retardons l'intervention, plus le risque d'abandon augmente. Cette idée va dans le sens des propos, entre autres, du CSE (2010) présenté au tout début de la présente sous-section.

Puis, Vezeau (2007) mentionne qu'il ne faut pas négliger le soutien social comme élément déterminant dans le processus d'adaptation et d'intégration de l'étudiant. Il devient nécessaire ainsi pour les établissements et leur personnel de valoriser les études et la poursuite du projet scolaire chez les jeunes, et ce, surtout chez les garçons. De plus, il est essentiel que nos étudiants obtiennent un fervent soutien de la part de leurs pairs et de leur famille, car celui-ci peut contribuer à diminuer le stress des transitions scolaires, « [...] notamment parce que les étudiants qui bénéficient d'un tel soutien ont tendance à percevoir leur situation comme étant moins redoutable » (Gaudreault et collab., 2014, p. 48) et peut aussi « [...] influencer les efforts déployés devant les obstacles rencontrés lors de la première session d'études postsecondaires, en plus de moduler les réponses émotionnelles à ces obstacles (Barrera, 1986; Cohen et Wills, 1985)

¹¹ À la suite de lectures concernant les recherches à propos de la réussite scolaires et du sport interscolaire, ainsi que par l'analyse des propos tenus par nos répondants lors des entrevues exploratoires, nous avons décidé d'exclure de notre enquête cette forme d'intégration. C'est pour cette raison que nous n'exposerons pas davantage d'information dans la présente sous-section à ce sujet.

» (Gaudreault et collab., 2014 p. 48). La création de nouveaux réseaux et le soutien de ceux existants envers le projet scolaire des collégiens, nous l'avons constaté dans le chapitre entier, représentent sans conteste des éléments sur lesquels il faut compter pour favoriser la réussite et la persévérance de tous. Il faut donc voir à favoriser la place de ces réseaux chez nos étudiants.

Enfin, toujours selon Vezeau (2007), il est nécessaire d'amener les étudiants à se construire un projet de carrière clair et bien défini, car celui-ci aura une influence sur leur motivation et leur engagement aux études. Prenons le temps d'explorer ce dernier élément qui fait référence à l'intégration vocationnelle, c'est-à-dire le fait de développer et de satisfaire ses buts et ses aspirations scolaires, tout comme professionnelles.

Tableau 6 : Synthèse des principaux travaux cités concernant l'intégration institutionnelle, sociale et intellectuelle comme facteur de persévérance et de réussite des études collégiales (sous-section 2.2.3)

Auteurs	Type d'ouvrage et thématique	Méthodologie	Principaux résultats ou renseignements relevés
Bourque et collab. (2010)	Rapport de recherche sur le passage du secondaire au collégial (étudiants en Sciences de la nature)	Enquête longitudinale de type qualitatif	*La première session d'études, et les premiers jours, représentent un moment charnière, une « période de chocs » et d'adaptation importants, dans un contexte de transformations identitaires
Vezeau (2007)	Rapport de recherche sur le rôle des caractéristiques du système motivationnel des élèves dans un passage réussi du secondaire au collégial	Étude quantitative avec temps de mesure (au secondaire et collégial)	*Le passage au collégial implique des changements multiples dans l'environnement social et pédagogique des étudiants *Deux facteurs influencent l'intégration des étudiants masculins : la culture (socialisation) et le réseau social *Les nouveaux réseaux des étudiants sont des éléments majeurs permettant de prédire la persévérance chez ces derniers *Le soutien social est un élément déterminant dans l'adaptation et l'intégration de l'étudiant *Trois pistes d'action pour une meilleure intégration : 1. Compter sur des outils et ressources pour prévoir les difficultés et mettre en action des solutions d'adaptation; 2. favoriser la place des réseaux des étudiants; 3. aider l'étudiant à se créer un projet de carrière clair
CSE (2010)	Avis sur la transition entre le secondaire et le collégial	-	*La nécessité de comprendre la transition à partir des contextes institutionnel, éducatif et social. Cela est une responsabilité qui

			appartient à la fois à l'étudiant et à l'ensemble du système éducatif *La réussite des étudiants serait tributaire de l'engagement de leur collège à les soutenir
Boisvert et Paradis (2008)	Rapport de recherche sur la motivation scolaire chez les garçons et les filles de Sciences humaines	Étude qualitative	*Les difficultés liées à la transition seraient plus manifestes chez les garçons que chez les filles. *Les garçons et les filles vivraient différemment leur intégration et les moyens utilisés pour s'intégrer influenceraient leur persévérance
Gaudreault et collab. (2014)	Rapport de recherche sur les groupes à risque et les facteurs associés à l'intégration scolaire difficile et au faible engagement scolaire au collégial	Étude quantitative	*Dans les programmes préuniversitaires, les filles demeurent plus nombreuses que les garçons à utiliser les ressources de leur collège *Les garçons ont davantage tendance à se débrouiller seuls lorsque surviennent des difficultés scolaires et ont un besoin d'autonomie plus fort que les filles *L'adaptation scolaire représente une difficulté vécue chez la majorité des nouveaux étudiants du collégial, peu importe le sexe
Lussier (2004)	Article sur la pédagogie de première année	–	*Plusieurs étudiants apprécient la nouvelle liberté qui leur est offerte au collégial, mais éprouvent des difficultés dans la gestion et l'utilisation de ce temps, et cela davantage chez les garçons que chez les filles *Les collèges doivent mettre certaines mesures en place afin d'assurer l'intégration institutionnelle des nouveaux étudiants
Tremblay et collab. (2006)	Rapport de recherche sur l'intervention favorisant l'intégration, la persévérance et la réussite des garçons au collégial	Recherche-action	*L'intégration peut se faire par le tutorat (effets positifs sur la réussite) *Le programme d'études peut s'avérer être un vecteur fort d'intégration sociale, et ce, principalement lors de la première session *L'intégration sociale joue un rôle majeur dans la réussite des études chez les cégépiens
Archambault et collab. (2012)	Rapport de recherche sur l'engagement scolaire des élèves de milieux défavorisés	Étude comparative de type quantitatif (au secondaire)	*La nécessité d'offrir des occasions de développer un sentiment d'appartenance à l'école afin de favoriser l'intégration institutionnelle des élèves
Boisvert et Martin (2006)	Rapport de recherche sur les représentations sociales du collège et de la réussite chez les garçons en Sciences humaines au collégial	Étude comparative de type qualitatif	*Le décrochage de la vie institutionnelle dénote souvent un faible sentiment d'appartenance pouvant parfois mener à l'abandon des études *Le sentiment d'appartenance peut s'amplifier par l'entremise d'un environnement collégial stimulant et engageant
Richard et Mareschal (2013)	Rapport de recherche sur les étudiants migrants, leur parcours et leur intégration	Étude mixte (quantitatif et qualitatif)	*Les étudiants migrants demeurent un groupe particulièrement touché par la transformation qu'amène leur nouveau milieu de vie. Cela ne veut toutefois pas dire que leur réussite scolaires en soit directement affectée
Larose et Roy (1994)	Rapport de recherche sur le réseau social et la transition	Étude de type quantitatif	*Plus les étudiants vivent des conflits et moins ils sentent le soutien de leur réseau à l'intérieur ou à l'extérieur du collège, plus ils

	secondaire-collégial		éprouvent des problèmes d'intégration et d'ajustement scolaire et émotif à l'école
Bourdon et collab. (2007)	Rapport de recherche sur la persévérance des étudiants « à risque » au collégial	Étude mixte (quantitatif et qualitatif)	*À partir de la notion de « parcours improbable », l'intégration sociale aurait un rôle important à jouer dans la persévérance aux études, très souvent favorisée par des activités sportives, par exemple

2.2.4 Pouvoir imaginer son avenir, pour marquer son présent

Dès 1995, le CSE déclarait avec vigueur que, pour réussir, les cégépiens se devaient d'avoir une idée la plus claire possible de leur avenir professionnel, ou du moins cheminer en ayant l'impression de s'en rapprocher, ce qui semblait parfois absent et peu valorisé chez les jeunes du secondaire à l'époque, tout comme dans le milieu collégial, d'ailleurs (1995, p. 43). Les études plus récentes le confirment, entre autres dans le modèle explicatif de Tinto (voir le Schéma 1), dans les écrits de Ryan et Deci (2000) et du CREPAS (2016), ainsi que dans la recension de recherches de Fillion (1999); un projet professionnel manquant ou confus, trop souvent observé chez les étudiants de première session, par exemple, pourrait engendrer un déficit sur le plan de la motivation et de l'engagement dans les études, ce qui contribuerait bien souvent à l'abandon du projet scolaire entrepris (Vezeau et Bouffard, 2009, p. 80). « Le choix de carrière oriente le cheminement scolaire, et il est bien connu qu'un étudiant indécis ne s'engage pas résolument dans son projet d'études particulièrement s'il éprouve des difficultés scolaires. » (Gaudreault et collab., 2014, p. 128)

Quant à Viau (2009), ce dernier constate qu'une perspective future bien articulée et claire aurait un effet positif sur la perception qu'a un étudiant de la valeur et de l'utilité d'une activité et de son parcours dans son programme, ce qui permettrait du coup d'augmenter son niveau de motivation aux études (Viau, 2009, p. 33).

Plus récemment, Gaudreault et son équipe (2014) affirmaient qu'ils sont encore une majorité d'étudiants québécois qui se disent être indécis ou hésitants quant à leur choix de programme postsecondaire (p. 8). Cette hésitation s'observe, selon le CSE (2002, cité dans Roy, 2006, p. 33), par le fait qu'il y aurait plus du tiers (36 %) des nouveaux

étudiants qui changeraient de programme au moins une fois durant leur parcours collégial.

Le problème serait d'ailleurs plus important chez les étudiants de sexe masculin. En effet, Tremblay et son équipe (2006) affirmaient que l'incertitude en lien avec l'orientation professionnelle, en faisant obstacle à l'intégration sociale et institutionnelle par exemple, représenterait une cause probable du nombre plus élevé de décrochage et d'abandon des études chez les garçons (p. 12). Roy et collab. (2012), tout comme Vezeau et Bouffard (2009) et Boisvert et Martin (2006), en viennent à parler d'une difficulté réelle qu'ont plusieurs garçons à se projeter dans l'avenir et à accorder de l'importance à des projets à long terme, surtout sur le plan scolaire.

Mentionnons que différentes personnes qui se situent dans l'environnement proche des jeunes peuvent stimuler les projets professionnels chez les étudiants ou, encore, solidifier leur orientation de carrière. Par exemple, dans le cas plus particulier des garçons en Sciences humaines en situation d'incertitude quant à leur projet d'études et leur choix de carrière, le partage avec des amis de l'idée de continuer les études peut s'avérer être un facteur associé positivement dans la persévérance et la réussite (Vezeau, 2007, p. 16). Disons également que les parents, tout comme les frères et sœurs, exerceraient une influence positive, mais aussi négative parfois, sur le projet de poursuite des études postsecondaires (Roy, 2013, p. 39).

Les enseignants, ainsi que les professionnels en orientation et en aide pédagogique individuelle, semblent, eux aussi, avoir un rôle prépondérant à jouer dans le développement du projet vocationnel des étudiants, et ce, dès le secondaire. Ils auraient des effets positifs sur le choix professionnel de certains étudiants par l'entremise de leurs conseils personnalisés et ciblés (Roy, 2006, p. 34; Gaudreault et collab., 2014, p. 128). Cette influence peut se traduire par des actions concrètes, comme des ateliers de formation, des services d'informations sur les carrières, des conférences, l'accompagnement ou le tutorat par des diplômés inscrits antérieurement au même programme d'études, etc. (Roy, 2006, p. 33). Il va sans dire, par surcroît, que les collègues

peuvent aussi contribuer à développer et à maintenir les projets vocationnels des étudiants en mettant sur pied, par exemple, des activités parascolaires ou périscolaires qui rejoindront les champs d'intérêt des garçons qui fréquentent leur établissement scolaire. Nous nous intéresserons à l'influence de ces activités sur la réussite au collégial dans le prochain chapitre.

Il faut toutefois souligner, en terminant, que plusieurs des auteurs précédemment mentionnés en viennent également à penser que les études collégiales représentent justement un moment propice et tout à fait opportun pour ces jeunes adultes afin de cristalliser, si possible, leur choix de carrière envisagée, mais aussi une période d'essais, de découverte de son projet professionnel, d'orientation de son choix de carrière et de reconstruction de projets futurs (Voir notamment : CSE, 2010; Roy, 2006; Gaudreault et collab., 2014). En réalité, cette période de la vie représenterait pour eux le moment par excellence de questionnements et de positionnements face à leur avenir comme jeunes adultes, mais également comme futurs professionnels, et ce, à une période où nous sommes généralement en quête d'identité ainsi que dans une réflexion quant à nos choix de carrière (Roy, 2006, p. 33).

Gelatt (1989, cité dans Gaudreault et collab., 2014, p. 8), avance même que l'indécision professionnelle, à cet âge, serait bénéfique, car elle permettrait de toucher à plusieurs domaines, avant de prendre un chemin plus stable. Cette situation représenterait un signe de sagesse et d'ouverture d'esprit chez les jeunes qui s'y placeraient dans cette situation et pourrait même être un gage de succès professionnel (Gelatt, 1989, cité dans Gaudreault et collab., 2014, p. 8).

Tableau 7 : Synthèse des principaux travaux cités concernant l'intégration vocationnelle (projet vocationnel) comme facteur de persévérance et de réussite des études collégiales (sous-section 2.2.4)

Auteurs	Type d'ouvrage et thématique	Méthodologie	Principaux résultats ou renseignements relevés
CSE (1995)	Avis sur les conditions de réussite au collégial	–	*Pour réussir, les cégépiens se doivent d'avoir une idée de leur avenir professionnel, ou s'en rapprocher

Vezeau et Bouffard (2009)	Rapport de recherche sur les variables qui influencent la réussite, la persévérance et l'engagement	Étude quantitative longitudinale	*Un projet professionnel manquant ou confus, souvent observé chez les étudiants de première session, contribuerait à l'abandon du projet scolaire entrepris *Les garçons ont plus de difficulté à se projeter dans l'avenir et à accorder de l'importance à des projets scolaires
Roy (2013)	Rapport de recherche (thèse de doctorat) sur l'influence des facteurs exogènes sur le parcours scolaire des cégépiens de sexe masculin	Étude mixte (quantitatif et qualitatif)	*La famille exercerait une influence positive, mais aussi négative parfois, sur le projet de poursuite des études postsecondaires
Roy (2006)	Article sur la réussite scolaires selon une perspective sociale	–	*Les enseignants et le personnel des collèges auraient des effets positifs sur le choix professionnel de certains étudiants *Les études collégiales représentent un moment propice pour les jeunes adultes afin de cristalliser leur choix de carrière envisagée, mais aussi une période d'essais et de questionnement sur leur avenir
Gaudreault et collab. (2014)	Rapport de recherche sur les groupes à risque et les facteurs associés à l'intégration scolaire difficile et au faible engagement scolaire au collégial	Étude quantitative	*L'indécision face au projet d'avenir mène à un désengagement dans le projet d'études *La majorité d'étudiants québécois se disent être indécis ou hésitants quant à leur choix de programme postsecondaire *Les enseignants et le personnel des collèges auraient des effets positifs sur le choix professionnel de certains étudiants
Tremblay et collab. (2006)	Rapport de recherche sur l'intervention favorisant l'intégration, la persévérance et la réussite des garçons au collégial	Recherche-action	*La confusion dans le projet d'études peut affecter la motivation et la réussite des études chez les garçons
Vezeau (2007)	Rapport de recherche sur le rôle des caractéristiques du système motivationnel des élèves dans un passage réussi du secondaire au collégial	Étude quantitative avec temps de mesure (au secondaire et collégial)	*Les amis des étudiants peuvent stimuler les projets professionnels de ces derniers ou encore solidifier leur orientation de carrière

En conclusion pour ce chapitre, nous venons de relever quatre facteurs qui semblent être capitaux dans la persévérance et la réussite des garçons au collégial. Toutefois, même si sur les plans de l'engagement, de la motivation, de l'intégration (institutionnelle, sociale et intellectuelle) et du projet vocationnel, les étudiants de sexe masculin semblent avoir plus de difficulté que leurs consœurs, il reste qu'il serait déplorable d'abdiquer face à

cette situation. Certes, il se trouve que certains collégiens n'ont tout simplement aucun intérêt envers les études supérieures, mais il est de la responsabilité des établissements d'enseignement, tout comme du monde de l'éducation en général, d'aider les jeunes qui le souhaitent véritablement à persévérer et à réussir durant leur parcours au collégial. Les activités parascolaires de type sportif pourraient-elles représenter une partie de la solution en ce sens?

Chapitre 3 Le sport interscolaire, partenaire dans la réussite scolaires?

Le chapitre précédent nous a permis de constater que la persévérance aux études et la réussite scolaires au collégial demeurent des phénomènes multidimensionnels et très vastes. Dans cette optique, quatre facteurs ont toutefois retenu notre attention comme éléments clés dans le succès scolaire des collégiens, principalement chez ceux de sexe masculin. À présent, concentrons-nous sur les écrits concernant la question du sport interscolaire (SIS) et de ses impacts plausibles sur la réussite aux études pour ceux qui y participent. Pour ce faire, nous nous intéresserons d'abord, de manière plus large, aux activités parascolaires (APS) relativement à la réussite à l'école chez les garçons. Puis, nous examinerons plus particulièrement le contexte du sport interscolaire et intercollégial (SIC) au Québec. Une partie de ce chapitre sera ensuite consacrée à un relevé de littérature américaine et canadienne concernant le SIS et à ses effets sur la réussite scolaires des participants, principalement en lien avec l'engagement, la motivation, l'intégration et le projet vocationnel aux études. Enfin, une fois l'ensemble de ces paramètres exposés, nous présenterons le problème de la recherche ainsi que les objectifs de la présente étude.

3.1 Qu'est-ce qu'une activité parascolaire?

En 1988, le CSE définissait les APS comme étant : « [...] toute activité, organisée à l'intérieur ou à l'extérieur de l'horaire scolaire, non inscrite au curriculum proprement dit, en général facultative, qui se déroule dans l'école ou qui part de l'école, et qui poursuit des objectifs d'ordre éducatif » (p. 3). Plus récemment, cette définition s'est enrichie et bonifiée afin de s'adapter à la réalité et au contexte scolaires d'aujourd'hui. Poulin (2008) parle des APS comme des activités qui « [...] se déroulent généralement en groupes sous la supervision d'un adulte et sont offertes à l'école ou dans la communauté. Bien que les sports (individuels ou en équipe) soient le type d'activités parascolaires le plus populaire, d'autres touchent les arts ou diverses formes d'engagement étudiant, social et communautaire » (p. 2). Les APS impliquent une structure (règles de

participation, horaire, organisation, etc.) qui offre aux étudiants la possibilité de se développer physiquement, cognitivement et socialement (p. 2). Il faut dire que cette implication étudiante, peu importe l'ordre d'enseignement, peut varier quant à la diversité des activités parascolaires, à l'intensité, soit la fréquence et le nombre d'heures consacrées aux activités, et à la durée en termes de session ou d'années de participation par exemple (Poulin, 2008, p. 3).

Bien qu'elles puissent prendre diverses formules, le but premier de ces activités demeure celui de répondre aux besoins de formation que l'enseignement en classe et les programmes de formation, quelle que soit la qualité, ne sauraient satisfaire à eux seuls, car comme le rappelle Roy (2006), la réussite scolaires ne doit pas être cantonnée uniquement dans la sphère pédagogique (p. 32). « En ce sens, ce sont des activités qui favorisent le développement, le dépassement et l'épanouissement des personnes concernées et qui peuvent contribuer à l'approfondissement, voire à l'équilibre, des composantes physiques, intellectuelles, affectives, éthiques ou sociales de leur formation. » (CSE, 1988, p. 3)

Il faut toutefois mentionner que leur organisation, leur diversité et la place qu'elles y occupent demeurent tributaires de l'établissement scolaire en soi (culture de l'établissement, ressources humaines en place, budgets, etc.). Pour certains établissements qui en font une priorité, les APS peuvent parfois même représenter une « marque de commerce » permettant d'attirer de nouveaux étudiants ou, encore, de rayonner à l'extérieur des murs de l'école par les réalisations des jeunes qui y sont impliqués. Cela est particulièrement le cas pour les équipes de SIS, c'est ce que nous verrons un peu plus loin.

Quant aux étudiants du secondaire, le motif principal qui les conduit à s'y engager est avant tout le « plaisir » que ces activités procurent (MELS, 2005). Au cégep, ce serait aussi relié à l'intérêt que les étudiants peuvent porter pour leur développement personnel ou le fait d'établir des relations interpersonnelles pouvant favoriser leur intégration dans l'école (Roy et collab., 2012, p. 7).

Dans l'ensemble du réseau des cégeps, la participation aux APS serait plutôt faible, malgré une assez bonne connaissance de la part des étudiants des activités offertes dans leur établissement (CSE, 2008, p. 23). Il y aurait, selon certains estimés, environ un étudiant sur cinq à s'engager dans des APS à leur collège (Roy, 2011, p. 1), et ce, plus dans le secteur préuniversitaire que technique, et légèrement plus chez les garçons que chez les filles (CSE, 2008, p. 23, Gaudreault et collab., 2014, p. 80). Les secteurs artistiques (surtout prisés par les filles) et celui des SIC (en majorité pratiqués par des garçons) seraient les plus fréquemment pratiqués (Poulin, 2008, p. 16; Roy, 2007, p. 7).

Examinons maintenant plus particulièrement ce que disent des chercheurs quant aux effets des APS sur la persévérance et la réussite scolaires au collégial.

3.2 Soutenir la réussite scolaires par les APS, quelques études sur le sujet

Dans le but de comprendre et de vérifier l'impact général des APS sur la persévérance et la réussite scolaires des collégiens, nous avons décidé de nous attarder principalement à trois chercheurs qui ont étudié cette question. En fait, signalons que, malgré la présence d'un nombre appréciable d'études sur le thème de la réussite scolaires au cégep, encore peu de documentation scientifique récente porte directement sur les liens entre les APS et la réussite du parcours scolaire en contexte collégial (Roy et collab., 2012).

Dans un mémoire de maîtrise réalisé à l'Université de Montréal et intitulé *L'engagement étudiant dans les services d'animation socioculturelle des cégeps*, Pascale Corney (2014) indique d'abord que l'engagement des étudiants envers leurs études, élément qui demeure essentiel à la réussite scolaires, est grandement favorisé par une culture institutionnelle forte qui est axée sur les étudiants et sur les services qui leur sont offerts (p. 37). Cette chercheuse constate, à partir des données obtenues dans son enquête réalisée auprès de cinq cégeps, que les membres du personnel du secteur des activités d'animation socioculturelle des cégeps, tout comme ceux qui agissent dans les autres secteurs de la

vie étudiante (p. ex. sport, séjours étudiants), valorisent avant tout la réussite scolaires des participants à travers leurs interventions. Par exemple, ils exigent bien souvent un nombre minimal de cours réussis par les étudiants pour pouvoir réaliser les activités proposées et favorisent l'expulsion des APS dans le cas de nombreux échecs de cours. Par ailleurs, ils rappelleraient constamment aux étudiants l'importance de la présence en classe et de la réussite scolaires, tout en préparant et en organisant des activités d'études pour les participants (p. 40).

Par ailleurs, Corney (2014) constate que, les APS permettant d'engendrer un milieu de vie stimulant pour les étudiants, soit un lieu d'accueil, d'échanges et d'implication fort, ce contexte provoque chez plusieurs un sentiment d'appartenance envers le collège (p. 40), qui se traduit bien souvent par un engagement dans les études ainsi qu'une meilleure intégration dans le milieu scolaire fréquenté. « Au final, l'équation est simple. Plus l'étudiant passe du temps au cégep à l'extérieur de ses cours, plus il développe son sentiment d'appartenance. Pour y arriver, le milieu de vie doit y être propice [...]. » (p. 42)

Dans cet ordre d'idées, un des principaux auteurs à avoir étudié cette problématique au collégial est sans conteste Jacques Roy. Celui-ci, à travers son intérêt permanent pour la thématique de la quête identitaire des collégiens, pose également un regard éclairant, à travers différents travaux qu'il a menés, sur la pratique des APS chez les cégépiens. Une des contributions majeures de cet auteur est le fait qu'il ait montré, par le biais d'études quantitatives, que les étudiants qui s'engagent dans des APS obtiennent de meilleurs résultats scolaires et persévèrent davantage que ceux qui n'en font pas (Roy, 2011, p. 1). Ce constat se confirme, dans son étude de 2007, lorsqu'il mesure concrètement la réussite scolaires à partir de deux indicateurs, soit le rendement scolaire et la persévérance aux études. Il s'avère alors que les résultats scolaires des collégiens sont légèrement plus élevés chez les jeunes qui s'engagent dans des APS (moyenne scolaire de 78,2 %) que ceux des autres collégiens (75,9 %) (p. 13). Cet écart serait encore plus important entre les garçons qui y participent (moyenne scolaire de 76,2 %) et ceux que n'y participent pas

(moyenne scolaire de 72,3 %) (Roy, 2007, p. 13). Le décrochage serait également plus faible chez ces premiers que pour ces derniers (p. 32).

Différents éléments pourraient expliquer ces différences. Roy (2011) affirme, notamment à partir des résultats d'une de ses enquêtes :

Comparativement aux autres cégépiens, ceux et celles qui sont engagés dans des activités parascolaires semblent mieux intégrés au cégep. Ils sont, en proportion, deux fois plus nombreux à considérer que le cégep est un milieu « très stimulant » (29,7 % comparativement à 15,4 % des autres étudiants) et ils s'y sentiraient « très bien » dans une proportion de 53,5 % contre 39,3 % des autres étudiants. Également, ils sont mieux adaptés au collège (49,0 % considèrent qu'ils se sont « très bien adaptés » comparativement à 40,3 % des autres). (Roy, 2011, p. 2)

Ce qu'il est possible de dégager ici est que la participation volontaire à des APS, qui peut s'avérer être parfois exigeante en termes de temps, semble avoir un effet positif à la fois sur l'intégration des étudiants, sur leur engagement ainsi que sur leur motivation, car le cégep représenterait pour eux un milieu de vie stimulant, accueillant et motivant¹² pour lequel ils ressentent un attachement. Cet influence est en concordance avec les propos de Corney (2014) présentés juste un peu plus haut.

Par ailleurs, que ce soit pour les filles ou les garçons, cette pratique aurait une influence sur l'autonomie et le développement identitaire des étudiants (connaissance de soi, affirmation de soi, estime de soi, confiance en soi, valorisation personnelle, définition de ses propres champs d'intérêt, etc.) (Roy et collab., 2012, p. 64). Par contre, pour les garçons, cette pratique leur procurerait aussi une fierté personnelle et un dépassement de soi important, contrairement aux filles qui y verraient une reconnaissance personnelle et sociale (Roy et collab., 2012, p. 64). De plus, les garçons bénéficieraient davantage de l'implication dans des APS que les filles sur les plans de l'adaptation à leur établissement collégial ainsi que sur le développement du sentiment d'appartenance envers celui-ci (Roy, 2007, p. 7-8). Roy (2007), par sa recherche, en vient à conclure qu'il existerait un

¹² L'importance de considérer l'établissement collégial comme un milieu de vie serait une des raisons expliquant le plus fort taux de participation des garçons dans la pratique des APS, selon Tremblay et son équipe (2006).

mécanisme d'intégration à travers les pairs et les APS qui s'opérerait de la manière suivante : « [...] l'étudiant rentre au collège; après une session ou deux, il s'engage dans des activités socioculturelles; avec son groupe de pairs, il développe des complicités et un sentiment d'appartenance; ce sentiment se prolonge au collège. Ainsi, le collège devient pour lui un milieu de vie, un milieu stimulant et significatif qui n'est pas exclusivement associé aux cours, à la salle de classe. » (2007, p. 28) Les liens interpersonnels noués par le biais des APS seraient donc un facteur d'accroissement du sentiment d'appartenance et, donc, un vecteur d'intégration significatif.

Globalement, bien que Roy (2011) émette certaines limites quant aux résultats de ses études concernant les relations de causalité directes entre les APS et la réussite (p. 31), il est tout de même d'avis que la pratique d'APS représente un réel point d'appui conduisant vers la réussite scolaires (2007, p. 4). Selon lui, si nous voulons lutter efficacement contre le décrochage scolaire, qui s'observe en plus grande proportion chez les garçons, il faut que les collèges accentuent leurs efforts dans le secteur parascolaire, ce qui favorisera, à son avis, l'intégration et l'adaptation des étudiants à leur collège et permettra de rejoindre les étudiants qui souhaitent bien souvent prendre part à des activités ludiques dans le cadre de leurs études, en convenance avec leur intérêt, mais également leur modèle de genre (Roy, 2007, p. 31; Roy et collab., 2012, p. 65-66).

Explorons maintenant quelques résultats probants de l'enquête de Poulin (2008). Cette recherche, intitulée *Activités parascolaires et réussite scolaires*, avait pour but de déterminer les effets réels de la participation à des APS pendant le secondaire sur la persévérance et la réussite scolaires à la fois au secondaire, au cégep et à l'université. Selon lui, contrairement à ce que révélaient Corney (2014) et Roy (2007; 2011; 2012), rien ne laisse croire qu'il y aurait des liens directs entre la participation à des APS et la réussite scolaires, peu importe le sexe de l'étudiant. En fait, il explique que les études qui en viennent à une conclusion inverse contiendraient des problèmes importants d'ordre méthodologique. Selon Poulin (2008), il serait nécessaire, pour étudier cette question, d'avoir recours inévitablement à une méthodologie longitudinale qui tiendrait davantage compte de la diversité de la participation, de l'intensité, de la durée, tout en analysant

avec plus de précision les caractéristiques des participants et en proposant une définition plus précise et plus rigoureuse des indicateurs de réussite (p. 3).

Cela étant dit, quelques conclusions pertinentes pour notre étude ressortent de son enquête. D'abord, Poulin (2008) affirme que les jeunes engagés dans les APS retirent des bénéfices sur le plan scolaire qui ne seraient pas associés directement à la réussite scolaires, mais qui se traduiraient plutôt par une plus grande disposition à poursuivre des plus longtemps les études (université) et, donc, à une certaine persévérance scolaire (Poulin, 2008, p. 16).

En second lieu, Poulin (2008) remarque que les APS ne semblent pas compromettre la diplomation pour les étudiants engagés dans ces activités (p. 8). Toutefois, il constate que les participants aux APS qui étudient dans des programmes techniques verraient leur moyenne générale affectée par cette implication, sans observer de lien de ce type pour les programmes préuniversitaires (p. 17). Par ailleurs, pour les étudiants, la participation à des APS serait associée à une plus grande implication dans la communauté et à des comportements citoyens positifs (p. 9). Comme dernier constat, Poulin (2008) souligne que les bienfaits de la participation à des APS seraient plus présents au secondaire qu'au postsecondaire, alors qu'à cette période d'adolescence les jeunes sont à la recherche d'une identité, d'une plus grande autonomie et d'une intégration sociale réussie (p. 9).

À la lumière des résultats de ces différents travaux, il s'avère que la participation à des APS au collégial pourrait avoir des effets bénéfiques sur la persévérance et la réussite scolaires, mais qu'il serait nécessaire de creuser davantage cette question afin d'y trouver des consensus valides et clairs. Regardons maintenant ce que disent les recherches concernant plus particulièrement la réussite et l'implication sportive en contexte scolaire.

Tableau 8 : Synthèse des travaux cités concernant les activités parascolaires comme facteur de persévérance et de réussite des études collégiales (sections 3.1 et 3.2)

Auteurs	Type d'ouvrage et thématique	Méthodologie	Principaux résultats ou renseignements relevés
Poulin (2008)	Rapport de recherche sur les activités parascolaires et la réussite scolaires	Étude de type quantitatif (étudiants du secondaire et du collégial)	*Définition des APS : - activité de groupe offerte à l'école, de type sportif (les plus populaires), artistique ou diverses autres formes d'engagement étudiant, social et communautaire - Impliquent une structure et apporte un développement pour les étudiants engagés - Peut varier en diversité, intensité, etc. *Aucun lien direct entre la participation à des APS et la réussite scolaires *Les étudiants engagés dans les APS retirent des bénéfices en lien avec la persévérance *Les APS ne compromettent pas la diplomation *Plus de bienfaits au secondaire
Roy (2006)	Article sur la réussite scolaires selon une perspective sociale	-	*Le but premier des APS est de répondre aux besoins de formation que l'enseignement en classe et les programmes de formation ne sauraient satisfaire à eux seuls
Roy et collab. (2012)	Article scientifique sur la construction identitaire des garçons et la réussite au cégep	-	*Les motifs de participation aux APS seraient reliés au développement personnel ou établir des relations interpersonnelles *Pour lutter contre le décrochage scolaire chez les garçons, les collèges doivent accentuer leurs efforts dans le secteur parascolaire
Roy (2011)	Article sur les activités parascolaires et la réussite au cégep	-	*Les étudiants qui s'engagent dans des APS obtiennent de meilleurs résultats scolaires et persévèrent davantage
Roy (2007)	Rapport de recherche sur les activités socioculturelles au collégial	Analyse statistique et étude de type quantitatif	*Les résultats scolaires sont légèrement plus élevés chez les cégépiens qui s'engagent dans des APS (encore plus vrai chez les garçons) *Les APS sont favorables pour les garçons quant à leur intégration et leur sentiment d'appartenance
CSE (2008)	Avis sur l'engagement et le projet étudiant au collégial	-	*La participation aux APS est plutôt faible au collégial *La participation aux APS est plus forte chez les garçons que chez les filles
Corney (2014)	Rapport de recherche (mémoire de maîtrise) sur l'engagement étudiant dans les services d'animation socioculturelle des cégeps	Étude de cas avec données qualitatives	*L'engagement des étudiants envers leurs études est grandement favorisé par une culture institutionnelle forte *La réussite scolaires est grandement valorisée par le personnel du secteur des activités parascolaires *Les APS favorisent un milieu de vie stimulant pour les étudiants et provoquent un sentiment d'appartenance envers le collège, donc un engagement dans les études ainsi qu'une meilleure intégration

3.3 Certaines précisions sur le sport interscolaire et le sport intercollégial québécois

Concentrons-nous maintenant, et ce jusqu'à la fin de ce chapitre, plus particulièrement sur le sport interscolaire (SIS) et intercollégial (SIC) comme APS¹³. Mentionnons d'abord que ces activités sont regroupées à travers le Réseau du sport étudiant du Québec (RSEQ) dont la mission est d'assurer « [...] la promotion et le développement du sport et de l'activité physique en milieu étudiant, de l'initiation jusqu'au sport de haut niveau. Il favorise ainsi l'éducation, la réussite scolaires et la santé des jeunes » (RSEQ, 2016a, p. 4). Le RSEQ régleme et organise les compétitions sportives dans 26 sports, autant chez les filles que chez les garçons, à partir d'un classement par région ainsi que par calibre de jeu (divisions I, II et III). En 2015-2016, on comptait 164 231 étudiants-athlètes (EA)¹⁴ inscrits dans différents SIS individuels et collectifs au Québec, et ce, dans les quatre ordres d'enseignement. Au Québec, il s'avère que le cross-country est le sport le plus pratiqué, avec plus de 21 000 EA, suivi de près par le basketball (18 199 EA) et le football (14 504 EA) (RSEQ, 2016a, p. 10).

Toujours en 2015-2016, ils auraient été 10 529 EA au collégial à pratiquer un SIC (RSEQ, 2016a, p. 10). De ce nombre, on en comptait près de 6 000 de sexe masculin, et le football s'avère être le sport le plus pratiqué avec 1 686 participants. Il faut dire que ce sport est de plus en plus populaire auprès des collégiens, alors que 10 ans auparavant, ils étaient environ 1 000 garçons de moins à être inscrits à ce sport (RSEQ, 2006, p. 10). Ajoutons que le football prend de plus en plus d'importance chez les jeunes garçons, probablement parce que ce sport répond aux attitudes et comportements masculins valorisés dans notre société (force, virilité, affrontement de type « guerrier », etc.) et dans lesquels les aspirations futures sur le plan sportif sont fortes (ligues universitaires, Ligue canadienne de football et Ligue nationale de football). De plus, les cégeps et collèges y

¹³ L'APS qu'est le sport interscolaire (SIS) se distingue des sports intramurales offerts dans les écoles par le fait que ces derniers sont organisés et réalisés à l'intérieur d'un établissement d'enseignement entre les étudiants qui fréquentent cette école, les occasions d'y participer sont ponctuelles, la compétition y est généralement gratuite et amicale et il n'y a pas d'implication et d'engagement reliés à la participation.

¹⁴ Nous entendons, par étudiants-athlètes, tout étudiant inscrit à temps plein dans un établissement scolaire qui pratique un sport interscolaire individuel ou d'équipe, de façon intensive ou non.

accordent une attention importante, qui s'observe de différentes façons (ressources financières et humaines importantes, mesures d'aide spécifiques pour ces jeunes, etc.). Sans compter le fait que ce sport attire une visibilité médiatique de plus en plus importante pour les établissements collégiaux¹⁵.

Sur le plan compétitif, le football collégial regroupait, en 2015-2016, 32 équipes RSEQ, (2016a, p. 10). Ce sport est divisé selon trois niveaux de compétition. La division I regroupe 10 équipes, formées de garçons qui sont très souvent sélectionnés et recrutés à partir de leur performance sportive au secondaire. Il faut aussi mentionner que le réseau collégial privé compte maintenant deux équipes parmi les plus compétitives (division I).

Il est à noter que le RSEQ, dans son cadre réglementaire du sport collégial, établit certaines balises permettant à un étudiant d'être admissible ou non à la pratique d'un SIC. Dans le cas des joueurs de football, outre l'âge du participant, le réseau indique qu'un étudiant doit être inscrit à temps plein régulier¹⁶. Puis, pour maintenir son admissibilité dans l'équipe de football, l'EA doit respecter quelques critères reliés à la réussite scolaires, dont le plus important est de compléter avec succès, lors d'une même année scolaire, un minimum de 8 cours ou 14 unités (RSEQ, 2016b, p. 7-8). Par ailleurs, l'EA qui participe à la session d'hiver est dans l'obligation de réussir un minimum de 3 cours ou 5 unités. Ce critère exclut toutefois tous les EA qui en sont à leur première session d'études collégiales. Ainsi, pour pouvoir jouer au football durant leur passage au collégial, les EA doivent s'assurer de réussir environ 60 % de leurs cours. Nous le verrons dans les chapitres d'analyse, ces mesures ont des incidences considérables sur plusieurs dimensions de la participation sportive des EA que nous avons rencontrés dans le cadre de notre étude.

Indiquons en terminant que le RSEQ (2016c) oblige les collèges à se conformer à un cadre de référence qui régleme les activités sportives de leur équipe de football, selon les périodes de l'année. Sans en donner les détails complets, voici tout de même quelques

¹⁵ C'est en bonne partie pour ces raisons que nous avons décidé de centrer notre analyse sur les jeunes qui pratiquent ce sport. Nous y reviendrons à la section 3.5.

¹⁶ Certaines exceptions sont admises et sont présentées dans le document du RSEQ (2016b).

repères essentiels quant aux exigences de cette pratique sportive en saison régulière (automne) : 1. le nombre d'heures d'entraînement sur le terrain est limité entre 6 et 10 heures par semaine, alors que le nombre d'heures d'entraînement personnel est de 0 à 2 heures par semaine; 2. le nombre de séances est limité à une par jour; 3. le nombre d'heures maximales par séance est de 2 heures; 4. l'entraînement avec contact est limité à 3 jours consécutifs; 5. le nombre d'heures d'encadrement d'équipe hors terrain (rencontres d'équipe ou de positions, vidéo, etc.) est de 5 à 10 heures par semaine. Nous pourrions donc penser, si ce cadre est respecté, qu'un EA joueur de football peut passer un peu moins de 30 heures au maximum par semaine pour sa pratique sportive à l'automne. Quant à la session d'hiver, le nombre d'heures par séance est un peu plus élevé (3 heures maximum, contre 2 heures à l'automne), tout comme l'entraînement personnel (3 à 15 heures par semaine, contre 0 à 2 à l'automne).

3.4 Le sport interscolaire, une APS qui favorise la réussite scolaires?

Le sport interscolaire serait-il une activité parascolaire qui permettrait aux étudiants participants de s'intégrer et de s'adapter plus facilement à leur nouveau milieu d'études? Représente-t-il une activité qui favoriserait la motivation et l'engagement chez les garçons? Peut-il contribuer à développer et à encourager les projets personnels et professionnels des étudiants? Que disent les études quant à la réussite et la persévérance chez ceux qui pratiquent un SIS de façon intensive durant leurs études?

Avant de tenter de répondre à ces questions qui se trouvent au cœur de notre recherche, indiquons que, globalement, il est reconnu que le sport peut être un vecteur de socialisation. Il permet de transmettre des valeurs aux participants (Duret, 2008, p. 5), telles que la persévérance, l'engagement, le courage, le travail d'équipe, la fidélité, etc. Par ailleurs, le sport, à travers le temps et les cultures, a toujours été un lieu important permettant de maintenir la logique de genre, où les plus forts sont récompensés et admirés et où les plus faibles sont relégués (Coakley et Donnelly, 2003, p. 240). Toujours dans une perspective d'apprentissage du genre, tel qu'il a été discuté dans la section 1.3, le sport joue un rôle social important dans le développement de l'identité sexuelle

masculine, car il représente une forme d'activité dont l'arène est une production et une expression propre au genre masculin (en opposition parfois à ce que représente l'école) (Théberge, 1995; Ayral et Raibaud, 2014; Coakley et Donnelly, 2003). En fait, explique Théberge : « La force et l'habileté qu'ils [les garçons] acquièrent dans les sports organisés sont essentielles pour qu'ils se sentent compétents et puissants. » (1995, p. 105) Par la pratique sportive d'un sport « masculin », souvent qualifié de « violent, rude et viril », des garçons qui présentent ces attributs et qui s'y conforment pourraient ainsi acquérir un statut social au sein de leur groupe (Hasbrook et Harris, 2000). Le sport serait donc un outil de valorisation, pourrions-nous dire d'émancipation, d'une grande majorité de garçons qui s'y adonnent, car sa pratique est en accord avec les stéréotypes de genre masculin.

Les plus critiques diront toutefois que le monde du sport, à l'inverse, exclut plusieurs groupes qui ne répondent pas au modèle masculin, par exemple les hommes et les garçons dits « efféminés » ou, encore, les femmes et les filles que l'on qualifie de « fragiles ». Le sport, tel que nous le connaissons aujourd'hui, ne fait que renforcer la définition traditionnelle de la masculinité (et les caractéristiques de genre qui y sont associées), au détriment des filles et des femmes qui souhaiteraient souvent intégrer davantage cette sphère de la société, principalement dans les sports associés aux hommes (Ayral et Raibaud, 2014; Coakley et Donnelly, 2003). Par ailleurs, comme le sport en général représente un milieu d'expression du genre masculin, ceux qui le pratiquent et dont les caractéristiques physiques et sociales s'éloignent de celui-ci deviennent des « envahisseurs ». L'étude de Simon-Louis Lajeunesse sur le sport et l'homosexualité dans le milieu universitaire québécois est révélatrice en ce sens (2008). Bref, le sport renforcerait le pouvoir des hommes sur les femmes et favoriserait la subordination des femmes par la reproduction, sur le terrain et hors du terrain, des stéréotypes propres à chacun des sexes (Hasbrook et Harris, 2000; Coakley et Donnelly, 2003). Sans compter que les vedettes sportives, qui en font rêver plusieurs et dont la notoriété dans nos sociétés est importante, sont très majoritairement masculines, ce qui n'aide en rien à l'inclusion des femmes dans cette sphère de la société (Ayral et Raibaud, 2014, p. 263).

En revanche, il faut aussi ajouter que les études en sociologie du sport montrent que cette activité peut permettre à des individus de s'intégrer rapidement à un nouveau milieu et d'accélérer leur socialisation auprès d'un groupe (Duret, 2008, p. 5). Il peut aussi permettre, une fois les plus hauts niveaux sportifs atteints, une mobilité sociale et, donc, une passerelle entre les classes sociales plus pauvres vers celles les plus riches (Duret, 2008, p. 73). À l'inverse, comme nous venons de le constater, le sport peut s'avérer être un vecteur d'exclusion et d'entretien de la discrimination (femmes, Noirs, homosexuels, etc.), tout comme un milieu d'activités valorisant la société de consommation et la performance à tout prix, au profit de la santé et du bien-être des athlètes (Duret, 2008, p. 73). Ainsi, « [...] le sport n'est pas un support éducatif "par essence" ou dans l'absolu; ses valeurs n'ont aucune réalité "en soi" et n'existent pas indépendamment des acteurs » (Duret, 2008, p. 6). Autrement dit, c'est « la manière » dont le sport est utilisé et la façon dont les acteurs en disposent, selon le contexte, qui font de lui une activité positive ou négative.

Ces précisions faites, indiquons que plusieurs études ont démontré que la pratique sportive à l'école pouvait favoriser l'implication et l'intégration des garçons, tout comme celles des filles d'ailleurs, dans leur milieu scolaire, car elle permettrait de les engager dans une activité mobilisatrice à l'école. Dans cet ordre d'idées, quatre grands courants théoriques se sont particulièrement intéressés aux activités SIS en lien avec la réussite scolaires (Fejgin, 2001, p. 95). Ces tendances offrent des visions différentes sur cette problématique. Par exemple, les chercheurs qui s'inscrivent dans la théorie de l'équivalence, ou « *zero-sum theory* », voient dans la participation sportive certes des avantages sur le plan scolaire, mais ceux-ci sont normalement accompagnés de désavantages aussi importants. Les adhérents à la théorie du conflit social se sont plus particulièrement intéressés à la participation aux sports interscolaires selon les structures sociales et ils ont dénoté une distribution inégale de cette participation selon les groupes sociaux (classe sociale, sexe, âge, type d'école, quartier, etc.). La théorie du développement social fait référence, pour sa part, à la socialisation et à l'entourage social à travers la pratique sportive. Puis, les fonctionnalistes ont vu dans ces activités un milieu

organisationnel, façonnant les individus et contribuant à leur développement social et scolaire.

En prenant compte de ces quatre courants théoriques, regardons ce que révèlent les différentes études québécoises et internationales concernant l'effet de la participation à des SIS sur la réussite scolaires, et ce, aux différents ordres d'enseignement

3.4.1 Dans les « high schools » américains

Mentionnons d'abord qu'aux États-Unis, de nombreuses recherches existent sur la pratique sportive interscolaire au secondaire (*high school*) et la réussite scolaires. L'un des pionniers dans ce domaine de recherche est James Samuel Coleman, un sociologue de renom qui endosse la théorie de l'équivalence (*zero-sum theory*). Son travail, principalement réalisé entre les années 1960 et 1980, a mené à l'émergence de nombreuses autres études sur le sujet dans différents champs disciplinaires : sociologie, éducation, psychologie, etc. À partir de ses travaux, Coleman (cité dans Hartmann, 2008) en est venu à la conclusion suivante : « Students who participate in high school sports tend, on average or in general, to perform better academically than their non-athletic peers. » (Hartmann, 2008, p. 5) Ce constat est appuyé maintenant par bon nombre de recherches sur le sujet (voir notamment : Hartmann, 2008; Eccles et Barber, 1999; Tower, 2008). Coleman a remarqué que le SIS avait une influence concrète, principalement sur le plan de la réussite scolaires chez les garçons, en grande partie parce que cette participation et la « popularité » que celle-ci amène permettraient d'augmenter l'estime de soi chez les EA, de développer leur « leadership » et, donc, d'accroître leur statut social dans l'école (cité dans Yiannakis et Melnick, 2001, p. 91).

En contrepartie, Coleman constate que les garçons, dont la fréquence de la pratique sportive est très élevée, ont généralement de moins bonnes notes (Fejgin, 2001, p. 96). À ce sujet précis, Hartmann (2008) mentionne : « It is not just scholarly critics who suggest that sports may be a time and energy drain for student-athletes, or that an over-emphasis on sports might distract attention and concern from the core academic curriculum and

educational mission of schools. » (p. 12) Il faut donc voir, selon Hartmann (2008), qu'il existe des variations importantes et significatives quant à l'expérience et aux impacts de la pratique sportive sur la persévérance et le succès scolaires, celles-ci reliées principalement au type de sport pratiqué, à l'intensité de ces activités et la place qu'elles occupent chez le participant (p. 17). En ce sens, les propos de Poulin (2008) présentés précédemment sont forts similaires¹⁷. Hartmann (2008) conclut sur ce sujet que « [...] scholars have also discovered that the factors and forces that help produce and explain the basic relationship or association between athletics and academics are far more complicated and multifaceted than sports idealists have often believed or assumed. The relationship between athletic involvement and academic success is not, for the most part, a direct, causal one » (p. 4).

Une autre mise en garde relativement à ce sujet est le fait que les jeunes qui font du sport à l'école détiendraient peut-être déjà certaines caractéristiques, avant même de s'adonner à cette pratique, que l'on pourrait croire s'être développées par le biais du SIS. Cela viendrait donc « biaiser » les conclusions d'enquêtes qui ne tiennent pas ce facteur en compte (Yiannakis et Melnick, 2001, p. 92).

Ces mises au point étant faites, il reste que, selon Yiannakis et Melnick (2001), qui ont étudié le sujet principalement à partir d'une position fonctionnaliste, les EA de sexe masculin qui pratiquent un SIS sur une base régulière et modérée ont tendance à avoir de meilleures notes scolaires que celles des étudiants qui ne pratiquent pas ces APS. Ces EA auraient, pour plusieurs, un fort niveau d'engagement envers les études qui proviendrait d'une plus grande estime d'eux-mêmes, renforcée par la « popularité » auprès des autres (amis, autres étudiants, enseignants, etc.) que procure cette participation (p. 91). Cet élément est non négligeable, surtout lorsque nous savons maintenant que la détresse psychologique ainsi qu'une faible perception de ses propres habiletés peuvent entraîner un désengagement face aux études (voir la sous-section 2.2.1). Cette corrélation entre l'implication dans le sport, la popularité que celui-ci entraîne, accompagnée d'une plus grande estime de soi et l'engagement dans les études qu'il suscite, s'observerait

¹⁷ À ce sujet, voir la section 3.2 du présent document.

davantage chez les garçons que chez les filles, ainsi que plus fréquemment dans les établissements privés et de petite taille (Fejgin, 2001, p. 95).

Par ailleurs, la pratique de sports de haut niveau favoriserait plus particulièrement l'engagement envers l'école en général. Les EA seraient plus performants, car ils auraient comme motivation profonde de rester éligibles à la pratique de leur sport (Hartmann, 2008, p. 11). De plus, les APS de type sportif stimuleraient le sentiment d'appartenance des EA envers l'école, ce qui favoriserait la dimension affective de l'engagement scolaire, tel qu'il a été présenté dans la sous-section 2.2.1, et qui serait bénéfique quant à leur intégration dans leur nouvelle école (Hartmann, 2008). Sur ce sujet, Hamm et Faircloth (2005) ont remarqué que la camaraderie et l'amitié développées en classe ou à l'école en général pouvaient favoriser le développement du sentiment d'appartenance envers le milieu scolaire et ainsi encourager l'engagement dans les études. Ces relations auraient non seulement pour effet d'apporter du plaisir entre les jeunes, mais également de favoriser le soutien moral et l'entraide scolaire entre compagnons (p. 72). Bref, Hartmann (2008), citant différentes études, explique à ce sujet : « Those who have investigated this most thoroughly (Crosnoe 2002; Barber, Eccles, Stone 2001; Guest and Schneider 2004) have postulated that this largely positive relationship is because stronger identification with sport leads to a stronger identification with school, school community, and educational objectives though other explanations and factors probably play a role here as well. » (p. 17) Ce sentiment d'appartenance mènerait donc vers une plus grande réussite scolaires chez ces jeunes, selon ces études (Hartmann, 2008, p. 17).

L'engagement et la motivation de ces EA se manifesteraient également par des attitudes et des comportements favorables à la réussite en classe de ces derniers, principalement chez les garçons (Miller et collab., 2005, p. 178). Fejgin (2001) rapporte les données d'une recherche qui affirmait que « [...] some forms of sport participation affected several measures of educational/occupational motivation, such as valuing of academic achievement, self-esteem, college plans, occupational plans and positive attitudes toward the high school experience [...] » (p. 96). Marsh et Kleitman (2003) voient, quant à eux, un lien entre la participation à des activités sportives à l'école, de façon régulière et

modérée, et le fait de passer plus de temps à réaliser ses devoirs et à écouter en classe (p. 220). Videon (2002) ajoute à ce sujet : « The positive influence of athletic participation on unexcused absences and educational expectations is significantly stronger for boys than for girls. » (p. 415)

Il est possible de constater également que les activités sportives à l'école sont bénéfiques pour l'intégration des élèves dans leur milieu. Fejgin (2001) mentionne : « Functional theorists have long viewed school sport as an integration mechanism for individual students, for school as an organization, and for society at large (Coleman, 1985). It has been argued (Evans & Davies, 1986; Frey, 1986) that team sports, especially interscholastic competitions, offer an opportunity for all students - active athletes, cheerleaders and spectators- to congregate and fight for a common goal. » (p. 96)

De plus, à partir de plusieurs constats de recherches, toujours menées dans les « high schools » américains, la participation à un SIS pourrait favoriser la réussite scolaires, tout en encourageant la création d'un projet vocationnel. Elle permettrait aussi de se fixer des buts personnels et professionnels, et ce, davantage chez les garçons que les filles ainsi que pour ceux dont le projet vocationnel est inexistant lors de l'entrée au secondaire (Fejgin, 2001, p. 96; Marsh et Kleitman, 2003, p. 217). Fejgin (2001) montre également que la participation sportive des garçons de dernière année du secondaire aurait pour effet de déclencher le désir et des aspirations scolaires et professionnelles qui pourraient s'observer même 15 ans plus tard dans leur vie (p. 96).

Marsh (1993, cité dans Fejgin, 2001, p. 96), a également démontré que la participation sportive des jeunes à l'école avait pour effet non seulement d'être favorable à la création de liens significatifs et positifs entre les participants et leurs enseignants, ou leurs entraîneurs, ce qui peut favoriser le sentiment d'appartenance envers leur école et leur engagement, mais qu'elle pouvait aussi améliorer le rendement scolaire des étudiants-athlètes (motiver les jeunes pour réaliser leurs devoirs, se présenter en classe et s'intégrer dans leur école), tout en aidant à construire des aspirations professionnelles. « In summary, Phillips and Schafer argued that athletes are faced with the influence of their

teammates, coaches, teachers, and counselors to perform well in school and due to this influence, perform better academically than their comparable non-athlete peers. » (Tower, 2008, p. 5)

Concernant plus particulièrement les liens d'amitié, le groupe d'amis et les liens qui se créent entre eux à l'intérieur de l'équipe sportive des EA pourraient avoir des effets positifs en classe, comme dans la vie en général. Alors qu'à cette période de la vie, les adolescents sont à la recherche de leur identité, une telle pratique permettrait de développer de nouveaux réseaux sociaux, facilitant ainsi leur transition vers le monde adulte, mais elle augmenterait également l'engagement envers les études, ainsi que l'intégration dans leur école (Marsh et Kleitman, 2003, p. 206). Certains chercheurs qui s'inscrivent dans le courant du développement social, avance Hartmann (2008), dénotent même que le SIS serait un cadre des plus importants pour la socialisation et le développement de la personnalité des adolescents, car les habitudes et les comportements développés pour atteindre la réussite sur le terrain sportif sont les mêmes que dans la classe où dans la vie de tous les jours (p. 8). De plus, par la pratique d'un sport « masculin », qui présente certaines caractéristiques que l'on attribue aux hommes (agressivité, rudesse et virilité), les garçons pourraient acquérir un statut social au sein de leur groupe et de leur école (Hasbrook et Harris, 2000), ce qui favoriserait leur engagement envers leur équipe, mais aussi envers les études.

Quant au rôle des entraîneurs, il semble être non négligeable pour plusieurs jeunes qui pratiquent un SIS, plus particulièrement pour les garçons qui présentent des difficultés à l'école. Précisément pour ces jeunes, l'entraîneur devient très souvent un mentor et un modèle à suivre, une figure importante pouvant les aider à s'intégrer à leur nouvelle école, et qui aura sans doute une influence sur le parcours personnel et professionnel des EA (Hartmann, 2008, p. 22; Woods, 2007, p. 314). L'entraîneur peut contribuer à l'éducation générale de ses EA, ainsi qu'à leur succès en classe, par les valeurs qu'il prônera et les liens significatifs qu'il créera avec ses joueurs (Woods, 2007, p. 313-314; Hartmann, 2008, p. 22). Il peut, par exemple, agir sur la confiance en eux, le « leadership » et le développement personnel des EA (Woods, 2007, p. 314), que ces

derniers pourront ensuite appliquer sur le terrain, en classe ou encore dans leur vie en général. À l'inverse, les entraîneurs peuvent également avoir une influence négative sur leurs joueurs, que ce soit sur le plan de la réussite scolaires ou dans la vie en général (Woods, 2007, p. 314). Par exemple, un entraîneur mal préparé, abusif, qui favorise une compétition malsaine ou qui a des comportements négatifs, peut conduire à un sentiment de rejet, d'exclusion et à une perte de l'estime de soi chez ses joueurs (p. 314).

Finalement, tout cela porte à penser qu'au secondaire, aux États-Unis, la pratique de SIS de façon modérée et régulière serait plutôt favorable pour les garçons. Une étude d'envergure sur le sujet, de la « National Federation of State High School Associations (NFHS) » (2004, cité dans Woods, 2007), vient effectivement démontrer que le SIS pourrait, pour les garçons tout comme pour les filles, améliorer et développer la performance scolaire des participants, l'engagement citoyen et en classe, le taux de diplomation, le succès à l'école, la présence en classe, la motivation, l'intégration sociale, tout en permettant de contourner des habitudes de vie malsaines (alcool, drogue, tabac, etc.) (p. 120). Ces éléments, nous l'avons vu dans le deuxième chapitre, demeurent des éléments fondamentaux dans la réussite des étudiants.

Toutefois, Woods (2007) rapporte que malgré un fort appui de la population américaine pour ces activités, incluant le monde de l'éducation, il semble qu'une analyse approfondie de certains rapports de recherches, dont les approches théoriques relèvent davantage du conflit social ou de la théorie de l'équivalence, met en lumière le fait que le SIS peut également être défavorable pour certains jeunes, dans certains contextes¹⁸. Cette activité parascolaire, parce que les acteurs du milieu (directions des écoles, entraîneurs, parents, etc.) mettent de plus en plus l'accent sur la victoire et le succès de leur équipe, suscite une compétition malsaine et l'usage de produits dopants chez les jeunes, tout en générant une pression et un stress accrus pour ces EA (Sage et Eitzen, 2012, p. 101-104). Elle peut également favoriser des comportements déviants ou à risque (p.ex. alcoolisme) et de l'absentéisme à l'école (Eccles et Barber, 1999, p. 40). Il ne faut pas oublier

¹⁸ À ce sujet, voir notamment les études suivantes : Fejgin, 2001; Eccles et Barber, 1999; Sage et Eitzen, 2012.

également que ce type d'activité est susceptible de provoquer des divisions chez les groupes d'étudiants masculins, créant un avantage de certains sur d'autres. En effet, parce que le sport ne correspond pas aux champs d'intérêt de tous et que certains garçons n'ont pas un « profil » de sportifs (ne correspondant pas au genre masculin), ces derniers se verront alors rejetés et exclus des groupes de garçons (Woods, 2007, p. 121-122).

Tableau 9 : Synthèse des principaux travaux cités concernant les sports interscolaires (SIS) et la réussite des études dans les « high schools » américains (sous-section 3.4.1)

Auteurs	Type d'ouvrage et thématique	Méthodologie	Principaux résultats ou renseignements relevés
Coleman (cité dans Hartmann, 2008)	Livre sur l'adolescent, sa vie sociale et ses impacts sur l'éducation	–	*Les EA tendent à avoir une meilleure moyenne générale au secondaire et à mieux performer à l'école que les non-EA *Les SIS ont une influence concrète sur la réussite scolaires, surtout pour les garçons
Hartmann (2008)	Rapport de recherche sur la participation aux sports interscolaires dans les écoles secondaires en relation avec la performance scolaire	Méta-analyse	*Le SIS peut être néfaste, car il peut prendre du temps et de l'énergie au détriment de la réussite scolaires *Variations importantes quant aux impacts de la pratique sportive sur la persévérance et le succès scolaires reliées principalement au type de sport pratiqué, à l'intensité et la place que celle-ci occupe chez le participant * La pratique de sports de haut niveau (SIS) favoriserait plus particulièrement l'engagement affectif envers l'école en général. Les EA seraient plus performants, car ils auraient comme motivation profonde de rester admissibles à la pratique de leur sport *Le rôle de l'entraîneur est non négligeable pour plusieurs jeunes, dont plus particulièrement les garçons qui présentent des difficultés à l'école (modèle, aider à s'intégrer, influence positive, développement personnel) *Le SIS serait un contexte important pour la socialisation et le développement de la personnalité des adolescents *Par la pratique d'un sport « masculin », les garçons pourraient acquérir un statut social au sein de leur groupe et de leur école
Yiannakis et Melnick (2001)	Chapitre de livre sur l'impact de la participation à des sports interscolaires	–	*Difficile d'isoler les effets de la relation entre le SIS et la réussite des études *Les EA de sexe masculin qui pratiquent un SIS sur une base régulière et modérée ont tendance à avoir de meilleures notes scolaires que ceux qui ne pratiquent pas. Ils auraient un

			fort niveau d'engagement envers les études qui proviendrait d'une plus grande estime d'eux-mêmes, renforcée par la « popularité » auprès des autres (amis, autres étudiants, enseignants, etc.) que procure cette participation
Fejgin (2001)	Chapitre de livre sur l'impact de la participation à des sports interscolaires compétitifs	–	*Un plus fort niveau d'engagement dans les études s'observerait davantage chez les garçons EA que chez les filles EA, tout comme chez ceux qui fréquentent des établissements privés et de petite taille *Certaines formes de participation à des SIS peuvent affecter la motivation en classe ainsi que le projet vocationnel des étudiants, plus chez les garçons *Les fonctionnalistes voient dans le SIS un mécanisme efficace d'intégration scolaire *Le SIS est favorable à la création de liens significatifs entre les participants et leurs enseignants, ou leurs entraîneurs, mais aussi à motiver les jeunes pour réaliser leurs devoirs et se présenter en classe
Hamm et Faircloth (2005)	Article scientifique sur le rôle de l'amitié dans le sentiment d'appartenance	Étude de type qualitatif	*La camaraderie favoriserait le sentiment d'appartenance envers l'école et l'engagement dans les études
Marsh et Kleitmann (2003)	Article scientifique sur la participation à des sports interscolaires et ses impacts	–	*Lien existant entre la participation à des SIS, de façon régulière et modérée, et le fait de passer plus de temps à réaliser ses devoirs et à l'écoute en classe *Certaines formes de participation à des SIS peuvent affecter la motivation en classe ainsi que le projet vocationnel des étudiants, davantage chez les garçons *Le groupe d'amis et les liens qui se créent entre eux à l'intérieur de leur équipe pourraient avoir des effets positifs dans un contexte de développement identitaire
Vidéon (2008)	Article scientifique sur le genre et les impacts des sports interscolaires	–	*Influence positive plus forte de la participation sportive chez les garçons que chez les filles quant à la baisse des absences non justifiées et le projet vocationnel des étudiants
Woods (2007)	Livre sur le sport comme phénomène social	–	*Le rôle de l'entraîneur est non négligeable pour plusieurs jeunes, dont plus particulièrement les garçons qui présentent des difficultés à l'école (modèle, aider à s'intégrer, influence positive, développement personnel) *Les entraîneurs peuvent avoir une influence négative sur leurs joueurs sur le plan de la réussite scolaires ou dans la vie en général
NFHS (2004, cité dans Woods,	Enquête nationale sur le sport à l'école	Étude de type quantitatif	*Le SIS réalisé de façon modérée et régulière serait plutôt favorable pour les garçons. Peut améliorer et développer la performance scolaire des participants, l'engagement

2007)			citoyen, le taux de diplomation, le succès à l'école, la présence en classe, la motivation, l'intégration sociale, tout en permettant de contourner des habitudes de vie malsaines (alcool, drogue, tabac, etc.)
-------	--	--	--

3.4.2 Dans les collèges et les universités américaines

Sur le plan des collèges et universités américains, les bénéfices scolaires résultant de la pratique d'un SIC semblent être moins positifs qu'au secondaire. Voyons ensemble certaines données sur ce thème.

Sabo et ses collaborateurs (1999, cités dans Miller et collab., 2005) voient dans la participation sportive à l'université les mêmes répercussions que celles observées au secondaire (*high school*), par exemple des ambitions scolaires plutôt fortes, un développement personnel positif et des performances scolaires supérieures. Toutefois, ces auteurs constatent que ces bénéfices se font sentir uniquement chez un groupe en particulier, soit chez les jeunes adultes blancs de sexe masculin. Ces corrélations étant moins évidentes pour les filles et les garçons afro-américains par exemple, ou pour toutes les filles blanches (Sabo et collab., 1999, cité dans Miller et collab., 2005 p. 179).

Par ailleurs, dans un contexte où les SIC représentent un moteur important d'attraction de nouveaux étudiants pour les collèges et les universités américains et qu'ils s'avèrent être une source de financement majeur pour les établissements, les EA sont davantage perçus comme des athlètes, avant de l'être comme des étudiants (Sage et Eitzen, 2012; Sperber, 2001). Cette perception représente sans conteste un problème qui se manifeste sur les performances scolaires des EA. Sage et Eitzen (2012), dans un ouvrage publié par le Oxford University Press, font le constat général que les EA masculins, qui pratiquent le football ou le basketball dans la meilleure catégorie de la NCAA¹⁹, présenteraient des résultats scolaires significativement plus faibles que ceux de tous les autres étudiants inscrits au même ordre d'enseignement, incluant les étudiants qui jouent dans ces deux

¹⁹ La NCAA, soit la *National Collegiate Athletic Association*, représente l'association sportive américaine qui est responsable des ligues sportives interscolaires de la plupart des collèges et universités des États-Unis.

sports, mais à l'intérieur de divisions plus faibles. Ils déclarent à propos des premiers : « Their grade are lower, and they are much more likely to take easy courses in easy majors. Most significantly, they are much less likely to graduate. » (Sage et Eitzen, 2012, p. 123)

Eitle et Eitle (2002, cités dans Hartmann, 2008) en viennent à des conclusions très semblables. Ils expliquent ce phénomène de cette manière :

[...] certain sports—basketball and football among the most common—are negatively associated with athletic achievement in certain studies and for certain groups of student-athletes. This is probably not surprising: these are the sports that are typically the most demanding of students, that receive the most public/community scrutiny and attention, and that are most likely to lead students to believe that college competition and professional contracts are forthcoming. (Eitle et Eitle, 2002, cités dans Hartmann, 2008, p. 16)

Ainsi, malgré certaines restrictions d'admissibilité imposées dans le réseau de la NCAA, qui s'effectuent essentiellement à partir des résultats scolaires des EA, il n'en demeure pas moins que ceux qui pratiquent le football et le basketball obtiennent parfois un traitement spécial lors du processus d'admission universitaire, probablement parce qu'ils permettent d'engendrer des revenus importants pour leur établissement mais, finalement, il est observé qu'ils ont plus de difficulté à réussir leurs études (Sage et Eitzen, 2012, p. 124).

Par ailleurs, une majorité d'EA, incluant ceux qui pratiquent le football et le basketball, seraient plus exposés que leurs condisciples « réguliers » à vivre du stress, sentiraient plus de pression à l'école, passeraient beaucoup trop de temps pour leur pratique sportive et vivraient un désengagement progressif dans leur programme d'études (p. 126). Sage et Eitzen (2012) parlent même d'un sentiment d'isolement souvent vécu par certains EA et d'une préparation inadéquate de ces jeunes pour les études universitaires, surtout chez les garçons ainsi que chez la population afro-américaine (p. 126-127).

Bref, concluent Sage et Eitzen (2012), quelques mesures devraient être instaurées dans les établissements d'enseignement collégiaux et universitaires afin d'assurer la réussite

scolaires des EA. Voici certaines de ces dispositions suggérées : 1. les établissements doivent s'engager à respecter les règles de recrutement sans exception; 2. ils devraient également rendre inadmissible la pratique de sports « importants/populaires » pour les EA de première session afin d'aider ces derniers à s'adapter à leur nouvel environnement scolaire; 3. des dispositions d'encadrement scolaire plus serrées pour les EA seraient souhaitables; 4. le temps que demande la pratique sportive durant les études pourrait être réduit du tiers (Sage et Eitzen, 2012, p. 129).

Par contre, pour ce qui est du projet vocationnel, les chercheurs sont pratiquement unanimes à constater que les étudiants qui font un SIS vont avoir, en proportion, un plus fort désir de continuer les études à un stade supérieur. C'est ce que Marsh et Kleitman (2003) ont observé dans leur étude longitudinale concernant, entre autres, des étudiants de 12^e année. Selon eux, les jeunes qui sont fortement impliqués dans une activité sportive à leur école auront non seulement de plus fortes notes scolaires, mais également un projet professionnel plus clair et ils viseront davantage à fréquenter les collèges et universités (p. 215). Les EA feront, en plus grand nombre que les autres étudiants, des demandes d'admission auprès des universités, fréquenteront pendant plus longtemps les études supérieures et auront un niveau d'éducation supérieur à celui des autres étudiants deux ans après la fin de leur secondaire (p. 220).

C'est également ce que constate Sperber (2001). Il affirme que les enquêtes formelles et informelles menées aux États-Unis sur la question montrent que les EA font souvent le choix d'aller vers les universités pour des raisons reliées au sport, et non pour des raisons proprement scolaires (p. 148). Ces étudiants y voient là un chemin naturel pour espérer atteindre les rangs professionnels dans leur sport respectif. Quant aux choix de l'université ou du collège qu'ils fréquenteront, des EA de haut niveau, sondés dans certaines études américaines, montrent que c'est avant tout en fonction des performances des équipes sportives, de la qualité de l'entraîneur et des possibilités réelles de faire partie des joueurs partants que se fait ce choix, dans le but d'avoir la meilleure préparation possible pour atteindre les plus hauts niveaux dans leur sport (p. 148). Bien que très peu atteignent les Ligues majeures, les ambitions sportives qu'ils caressent les conduiront,

pour plusieurs, à passer du temps accordé normalement à leurs études (en termes de temps et d'énergie consacrés) à leur pratique sportive (p. 148). Or, une fois les études complétées (le cas échéant), plusieurs jeunes n'auront pas la préparation nécessaire pour affronter le marché du travail et les exigences qui y sont reliées (p. 150). Ce phénomène s'observe fortement, encore une fois, dans les sports les plus populaires dans les universités américaines, soit le football et le basketball.

Tableau 10 : Synthèse des principaux travaux cités concernant les sports interscolaires (SIS) et la réussite des études dans les collèges et universités américains (sous-section 3.4.2)

Auteurs	Type d'ouvrage et thématique	Méthodologie	Principaux résultats ou renseignements relevés
Sabo et ses collègues (1999, cité dans Miller et collab., 2008)	Article scientifique sur les bénéfices perçus des SIS en lien avec différents groupes sociaux	–	*À l'université, les EA ont des ambitions scolaires plutôt fortes, un développement personnel positif et des performances scolaires supérieures *Bénéfices des SIS chez un groupe en particulier, soit chez les jeunes adultes blancs de sexe masculin
Sage et Eitzen (2012)	Livre sur la sociologie du sport en contexte nord-américain	–	*En contexte universitaire, les EA sont perçus comme des athlètes, avant d'être des étudiants, ce qui représente un problème qui se manifeste sur les performances scolaires des EA *Les EA masculins qui pratiquent le football ou le basketball dans la meilleure catégorie présenteraient des résultats scolaires plus faibles que ceux de tous les autres étudiants inscrits au même ordre d'enseignement, pour plusieurs raisons : traitement spécial à l'admission, pression et stress, ils consacraient trop d'énergie au sport, désengagement face à leurs études, sentiment d'isolement, préparation au secondaire inadéquate *4 mesures à instaurer et à respecter dans les universités pour assurer la réussite de tous les EA
Eitle et Eitle (2002, cités dans Hartmann, 2008)		–	*Les EA masculins qui pratiquent le football ou le basketball dans la meilleure catégorie présenteraient des résultats scolaires significativement plus faibles que ceux de tous les autres étudiants inscrits au même niveau d'enseignement parce que ces sports sont « exigeants » et populaires, et donc amènent les étudiants à croire qu'un contrat professionnel est chose possible

Marsh et Kleitmann (2003)	Article scientifique sur la participation à des sports interscolaires et ses impacts	–	*Les EA auront de plus fortes notes scolaires, un projet professionnel plus clair, ils viseront davantage à fréquenter les collèges et universités, fréquenteront ceux-ci pendant plus longtemps et auront un niveau d'éducation supérieur à leurs condisciples
Sperber (2001)	Chapitre de livre sur les impacts de la participation aux SIS	–	*Les EA font souvent le choix d'aller vers les universités pour des raisons reliées au sport et non pour des raisons proprement scolaires *Le choix de l'université ou du collège se fait en fonction des performances des équipes sportives, de la qualité de l'entraîneur et des possibilités réelles de faire partie des joueurs partants dans le but d'avoir la meilleure préparation possible pour atteindre les plus hauts niveaux dans leur sport *Les ambitions sportives conduiront, pour plusieurs, à passer du temps accordé normalement à leurs études à leur sport. Plusieurs EA n'auront pas la préparation nécessaire pour affronter le marché du travail et les exigences qui y sont reliées (surtout joueurs de football)

3.4.3 Dans le contexte scolaire canadien et québécois

Plus près de nous, des études québécoises au primaire et au secondaire ont montré que le SIS peut être un outil efficace d'intervention menant à la persévérance et à la réussite scolaires. L'Association régionale du sport étudiant de Québec (1999), dans une recherche sociologique sur les principales différenciations entre les élèves du secondaire qui participent aux activités sportives interscolaires et les autres élèves, parlait d'un mariage heureux entre le sport et les études. En montrant quelques chiffres à l'appui, selon son enquête, la moyenne générale des EA des écoles sondées était de 82 %, comparativement à 77 % chez les autres étudiants (p. 3).

Piché (2003), dans son étude d'envergure de type quantitatif et effectuée uniquement dans des écoles secondaires, prétend que « le soutien à l'autonomie des jeunes de la part des parents et de l'entraîneur favorise respectivement la motivation autodéterminée de l'élève face à ses études et face à son sport et qu'en retour cette motivation autodéterminée dans les études et dans le sport augmente la performance scolaire et sportive de cet élève » (p. I). De plus, elle constate que les filles demeurent souvent plus

motivées dans leur pratique sportive, plus performantes à l'école que les garçons et, donc, plus disposées à terminer leurs études secondaires.

Laberge et son équipe (2013) ont démontré que la participation sportive à l'école, plus précisément dans un programme d'intervention qui favorise la pratique sportive chez des jeunes qui ont fréquenté une école secondaire en milieu défavorisé de Montréal (Programme *Bien dans mes baskets*), pourrait avoir plusieurs effets bénéfiques. Par exemple, elle pourrait permettre le transfert d'habiletés dans la vie des jeunes (facteur de protection contre le décrochage), la motivation à l'école et « l'empowerment » chez les participants, ce qui pourrait affecter positivement leur persévérance scolaire et leurs aspirations professionnelles. Toutefois, rappellent Laberge et ses collaborateurs (2013), des conditions doivent être mises en place pour assurer ce développement positif chez les participants (p. ex. interventions et influences positives des intervenants-entraîneurs, programme offert valorisant, expériences de vie positives offertes aux participants).

De plus, les résultats de cette enquête (Laberge et collab., 2013) permettent de conclure que le sentiment d'appartenance, créé par la pratique d'un SIS, semble être un facteur clé dans la réussite scolaires de certains EA au secondaire. Sur ce même sujet, Langlois (2012), qui a analysé les impacts de ce même programme, remarque que le basketball représente une occasion de développer un fort sentiment d'appartenance et une fierté envers son équipe et son école. Langlois y voit également, grâce à ce nouvel attachement, une plus grande motivation scolaire (p. I) ainsi qu'un engagement scolaire plus fort (p. 61). Il en vient finalement à affirmer : « La pratique de ce sport parascolaire devient, et ce, sans équivoque, un élément positif de la vie scolaire. » (Langlois, 2012, p. 65) Toutefois, toujours à partir des propos de Langlois (2012), pour arriver à créer ce sentiment positif envers l'école, trois conditions doivent être respectées : 1. le partage des expériences communes qui seraient significatives; 2. la valorisation du sport pratiqué; 3. le climat de l'équipe et du programme (p. I). Ces trois conditions étant tributaires de facteurs interpersonnels (qualité des relations interpersonnelles, soutien, inclusion ou exclusion, valorisation individuelle), individuels (plaisir, performance) et de prestige (popularité, bénéfices perçus) (p. 50). Nous reviendrons précisément sur ces trois

conditions et ces facteurs dans la sous-section 6.1.3 qui porte sur le sentiment d'appartenance envers l'école pour les EA que nous avons rencontrés.

Puis, de façon générale, Langlois (2012) insiste sur le fait qu'il demeure essentiel de compter sur des interventions ciblées de la part de personnes significatives pour ces jeunes (p. 66), car, rappelons-le, le sport n'est qu'une plateforme éducative qui peut s'avérer être positif ou négatif pour les jeunes, dépendamment du contexte dans lequel il est pratiqué. Bref, selon l'auteur, la pratique sportive a permis à plusieurs jeunes du programme qu'il a évalué d'augmenter le sentiment d'appartenance de ces derniers envers leur école, en développant une certaine fierté personnelle ainsi qu'envers leur équipe (p. 51), tout en développant une perspective d'avenir sur les plans sportif et scolaire, ce qui favoriserait leur persévérance aux études (p. 65).

Lepage-Simard (1999) tend à démontrer, lui également, qu'il existe une relation positive et forte entre l'engagement régulier dans cette activité et le développement d'un sentiment d'affiliation et d'appartenance envers l'école. La compétition procurerait aussi un sentiment de prestige auprès du groupe (p. 10). Lepage-Simard (1999) insiste sur le fait que ce sont davantage les filles que les garçons EA qui développent un sentiment d'appartenance envers leur école, mais que ce sentiment d'appartenance augmenterait moins rapidement que celui des garçons quand s'accroît l'importance des SIS dans l'école que ces derniers fréquentent (p. 74).

Quant au milieu universitaire canadien et québécois, les études sur la réussite scolaires des EA sont très peu nombreuses, contrairement à ce que nous observons chez nos voisins du Sud, par exemple. Cette rareté pourrait s'expliquer par le fait qu'aux États-Unis, l'organisation des SIC (administration, recrutement, bourses, etc.) ainsi que l'importance des équipes sportives dans la société (attraction, média, revenu, etc.) n'ont rien de comparable avec la situation vécue chez nous, bien que cela tende à changer ici (White et collab., 2013, p. 1; Coakley et Donnelly, 2003, p. 442).

Cela étant dit, les principales études canadiennes sur le sujet proviennent essentiellement de chercheurs d'universités ontariennes. Par exemple, McTeer et Curtis (1990) ont remarqué, dès la fin des années 80, que le temps de diplomation pour les EA universitaires, comparativement aux autres étudiants, était plutôt semblable et que leurs moyennes générales étaient équivalentes. Or, ces mêmes auteurs, quelques années plus tard, rapportent que cette situation aurait changé et que les EA maintiendraient de moins bons résultats scolaires que ceux de leurs condisciples non athlètes et que leur taux de diplomation serait en diminution comparativement à celui de la décennie antérieure (McTeer et Curtis, 1999). Pour expliquer cette tendance, les auteurs seraient d'avis que les EA des universités canadiennes ressentiraient un accroissement de la pression de la performance et de la victoire sur le terrain, vivraient une demande accrue dans l'intensité de l'engagement dans leur sport et seraient davantage portés à travailler pour payer les frais de scolarité en forte augmentation (McTeer et Curtis, 1999). Non loin de ce qui prévaudrait dans le contexte américain, cette situation serait le résultat des ambitions des universités de se servir de leurs équipes sportives pour augmenter le nombre d'étudiants dans leur établissement et de favoriser l'intérêt envers leur établissement d'enseignement (McTeer et Curtis, 1999). Cette tendance à la baisse quant aux résultats scolaires ainsi que les raisons expliquant cette situation s'observeraient encore aujourd'hui, et ce, principalement chez les hommes qui pratiqueraient un sport « populaire » :

Sur le plan de la réussite scolaires, le rendement des athlètes s'adonnant à un sport vedette était inférieur à celui des autres étudiants. Les autres athlètes universitaires masculins (ceux engagés dans des sports moins prestigieux) obtenaient des résultats scolaires nettement supérieurs à ceux des athlètes engagés dans des sports vedettes et à ceux des non-athlètes. [...] Somme toute, les résultats chez les hommes démontraient les effets négatifs sur les athlètes actifs dans des sports vedettes et des effets positifs sur les autres athlètes. (White et collab., 2013, p. 1)

Pour expliquer ce constat, White et ses collaborateurs (2013) sont d'avis que les EA des universités canadiennes qui pratiquent un sport « populaire », tel que le football, sont appelés à consacrer beaucoup plus de temps et d'efforts à leurs activités sportives que les autres athlètes (pratiques, rencontres, entraînement, séances vidéo, déplacements, parties, etc.). Tout comme ces chercheurs, Rothschild-Checroune et son équipe (2013), dans une étude consacrée entièrement à l'expérience des joueurs de football universitaires

canadiens de première session, expliquent que cette situation ferait en sorte de diminuer considérablement le nombre d'heures investies pour les études de ces derniers, tout comme le temps pour occuper un travail rémunéré, de manger adéquatement ou encore de dormir suffisamment (p. 243). Bien que les programmes de football puissent favoriser une structure de l'emploi du temps chez les EA, le problème relié à la planification, principalement lors de la saison de football, dans un contexte où la gestion du temps est différente de celle du contexte secondaire (périodes sans cours, cours de soir, etc.), serait sans conteste la plus grande difficulté rapportée par les joueurs lors de cette étude (p. 243). Sans oublier également que les EA de première session, tout comme les autres étudiants, peuvent vivre un stress supplémentaire lié à leur intégration universitaire (Rothschild-Checroune et collab., 2013, p. 243).

Toujours dans le contexte universitaire canadien, il semble y exister peu d'évidences empiriques permettant de déterminer des bénéfices directs de la pratique sportive interscolaire sur le développement d'habitudes et de comportement favorables dans la vie en général (« empowerment », « leadership », organisation du temps, etc.). Contrairement à ce que les études ont démontré dans le contexte des écoles secondaires américaines²⁰, il serait difficile de montrer avec certitude, selon Miller et Kerr (2002), que tels ou tels habitudes ou comportements observés chez un EA puissent s'avérer être directement le résultat de la pratique d'un sport à l'université.

Au collégial québécois, signalons l'existence d'un rapport de recherche de l'organisme École Sport-Études (1992), réalisé il y a maintenant plusieurs années, qui indiquait que le taux de réussite scolaires en première session des EA était semblable (76 %) à celui des autres étudiants collégiaux ayant le même parcours (77 %) (p. 29). Le même constat s'applique également pour les garçons de première session (p. 36). Par ailleurs, les taux d'abandon et d'échec étaient semblables à ceux des autres étudiants (p. 49). Finalement, cette étude montrait que les EA avaient un taux de persévérance similaire à celui des autres étudiants, mais qu'ils répartissaient leurs études collégiales sur une plus grande période de temps, de trois à quatre ans parfois (p. 58).

²⁰ À ce sujet, voir la sous-section 3.4.1 du présent document.

Plus récemment, une thèse de doctorat en éducation a été produite à l'Université McGill concernant la persévérance scolaire d'EA d'un collège québécois inscrits dans un programme international. Cette recherche avance qu'il n'existerait aucune différence significative entre les EA et les autres étudiants de ce programme en rapport avec la motivation aux études, et ce, peu importe le sexe de l'étudiant (Primeau, 1999, p. 98). L'auteure en vient toutefois à affirmer, grâce au volet qualitatif de sa recherche, que les EA développent différentes habiletés par leur pratique sportive à l'école qui peuvent subséquemment servir en situation d'apprentissage scolaire, comme le désir de s'améliorer dans ce qui est entrepris, de négocier avec les échecs et de s'ajuster pour parvenir à ses objectifs (Primeau, 1999, p. 99).

Indiquons que, depuis la publication de ce travail, deux recherches québécoises récentes ont fait état de certains liens entre la pratique sportive et les études, mais particulièrement dans une approche d'habitudes de vie générale des étudiants (Chiasson et Aubé, 2008) ou, encore, par rapport à l'influence des cours d'éducation physique sur les habitudes de vie ainsi que sur le degré de la pratique d'activités physiques des jeunes qui fréquentent nos collèges (Lemoyne, 2012).

Nous pourrions donc conclure, à partir d'une vue d'ensemble des travaux de recherche présentés dans ce chapitre, que beaucoup d'études sur le sujet tendent à démontrer un apport positif et significatif de la pratique sportive interscolaire sur la persévérance et les résultats scolaires, selon les contextes de pratique et l'ordre d'enseignement. Il faut toutefois rester prudent et éviter les généralisations concernant cette question. Comme le mentionnent Coakley et Donnelly (2003), le fait de faire du sport à l'école ne produit pas systématiquement des effets négatifs, mais ne fait pas non plus automatiquement des participants de « meilleurs » étudiants (p. 449-450). De l'avis de ces chercheurs (2003, p. 450), les études devraient davantage prendre en compte le contexte de vie des jeunes qui font du sport à l'école, en vérifiant leurs expériences et comment cette pratique affecte leur vie en général, tout comme comment cette implication fait d'eux des étudiants « différents » des autres (Coakley et Donnelly, 2003, p. 450). En fait, pour

éviter les conclusions trop simplistes sur une question aussi complexe et multidimensionnelle et pour avoir une idée plus claire sur ce phénomène, il serait nécessaire d'entamer un exercice de recherche approfondie dans notre propre réseau collégial.

Tableau 11 : Synthèse des principaux travaux cités concernant les sports interscolaires (SIS) et la réussite des études dans les écoles secondaires et les universités québécoises et canadiennes (sous-section 3.4.3)

Auteurs	Type d'ouvrage et thématique	Méthodologie	Principaux résultats ou renseignements relevés
Association régionale du sport étudiant de Québec (1999)	Rapport de recherche sur les principales différenciations entre les EA et les autres élèves du secondaire	Étude quantitative	*Meilleure moyenne générale chez les EA que chez les autres étudiants
Piché (2003)	Rapport de recherche (mémoire de maîtrise) sur les précurseurs motivationnels des performances scolaires et sportives au secondaire	Étude quantitative	*Le soutien à l'autonomie de la part des parents et de l'entraîneur favorise la motivation autodéterminée de l'élève envers ses études et son sport, ce qui augmente la performance scolaire et sportive de cet élève *Les filles sont plus motivées dans leur pratique sportive et plus performantes à l'école que les garçons
Laberge et collab. (2013)	Rapport de recherche sur l'évaluation d'un programme d'intervention sportive au secondaire	Étude mixte (quantitative et qualitative)	*La participation sportive à l'école pourrait avoir plusieurs effets bénéfiques (p. ex. facteur de protection contre le décrochage, motivation à l'école, « empowerment » chez les participants, persévérance scolaire et aspirations professionnelles favorisées) *Des conditions doivent être mises en place pour assurer ce développement positif chez les participants *Le sentiment d'appartenance, créé par la pratique d'un SIS, semble être un facteur clé dans la réussite scolaires de certains EA au secondaire
Langlois (2012)	Rapport de recherche (mémoire de maîtrise) sur le développement du sentiment d'appartenance à une équipe sportive et la persévérance aux études au secondaire	Étude qualitative	*Le sport est une occasion de développer un fort sentiment d'appartenance et une fierté envers son équipe et son école, ce qui augmente la motivation et l'engagement scolaire *Pour créer un sentiment d'attachement positif envers l'école, trois conditions doivent subsister : 1. le partage des expériences communes qui seraient significatives; 2. la valorisation du sport pratiqué; 3. le climat de l'équipe et du programme
Lepage-	Rapport de recherche	Étude	*Existence d'une relation positive et forte

Simard (1999)	(mémoire de maîtrise) sur le SIS comme moyen de faire accroître le sentiment d'appartenance	quantitative	entre l'engagement dans les SIS et le développement d'un sentiment d'affiliation et d'appartenance envers son école et le sentiment de prestige auprès du groupe
White et collab. (2013)	Article scientifique sur le SIC canadien et les résultats scolaires des athlètes	–	*Peu d'études sur la réussite scolaires des EA universitaires canadiens, probablement en raison de l'organisation des SIC et de l'importance des équipes universitaires dans la société *Le rendement scolaire des EA pratiquant un sport vedette (p. ex. football) était inférieur à celui des autres étudiants, probablement parce que ces premiers sont appelés à consacrer beaucoup plus de temps et d'efforts à leurs activités sportives que les autres athlètes
McTeer et Curtis (1999)	Article scientifique sur le SIC canadien et les résultats scolaires des athlètes	–	*Les EA à l'université maintiendraient de moins bons résultats scolaires que ceux de leurs condisciples non athlètes, et leur taux de diplomation serait en diminution comparativement à la décennie antérieure en raison d'un accroissement de la pression de la performance et de la victoire sur le terrain, d'une demande accrue dans l'intensité de l'engagement dans le sport, du travail rémunéré plus présent chez les EA et des ambitions des universités pour augmenter le nombre d'étudiants dans leur école et de favoriser l'intérêt envers leur établissement
Rothschild - Checroune et collab. (2013)	Article scientifique sur l'expérience des joueurs de football universitaires canadiens de première session	–	*La pratique du football diminue considérablement le nombre d'heures investies dans les études pour les EA, tout comme le temps pour occuper un travail rémunéré, de manger adéquatement ou encore de dormir suffisamment. Il y aurait un problème de planification et de gestion du temps, tout comme d'intégration (1 ^{re} année)
École Sport-Études (1992)	Rapport de recherche sur la réussite scolaires des EA au collégial	Étude quantitative	*Le taux de réussite scolaires en première session des EA était semblable (76 %) à celui des autres étudiants collégiaux ayant le même parcours (77 %). Cela valait également pour les garçons de première session *Les EA ont un taux de persévérance similaire à celui des autres étudiants, mais ils répartissent leurs études collégiales sur une plus grande période de temps, de 3 à 4 ans parfois
Primeau (1999)	Rapport de recherche (thèse de doctorat) sur la persévérance scolaire d'EA d'un collègue québécois inscrits dans un programme international	Étude mixte (quantitative et qualitative)	*Aucune différence significative entre les EA et les autres étudiants d'un même programme d'études en rapport avec la motivation aux études, et ce, peu importe le sexe de l'étudiant *Les EA développent différentes habiletés par leur pratique sportive à l'école qui peuvent subséquemment servir en situation d'apprentissage scolaire

Coakley et Donnelly (2003)	Livre sur l'étude du sport comme fait social	–	*La pratique du sport à l'école ne produit pas systématiquement des effets négatifs, mais ne fait pas non plus automatiquement des participants de « meilleurs » étudiants *Pour bien étudier le phénomène, il faut prendre en compte le contexte de vie des jeunes qui font du sport à l'école
----------------------------	--	---	--

3.5 Un problème de recherche

Nous l'avons vu précédemment, la réussite au collégial demeure plus faible chez les garçons que chez les filles; un manque d'engagement et de motivation ainsi qu'une intégration parfois difficile peuvent représenter des facteurs mis en cause dans ce problème. Or, pour favoriser la réussite et la persévérance des garçons, les cégeps doivent inévitablement centrer leurs actions à la fois sur des projets pédagogiques motivants et engageants, mais ils se doivent également d'offrir un contexte « hors classe » stimulant, adapté aux besoins de ces derniers et capable de les rejoindre (facteur d'attraction) pour leur permettre de s'engager dans leurs études et de s'intégrer à leur nouveau milieu. En ce sens, la pratique d'une APS comme le SIC peut s'avérer être mobilisatrice, car selon les études, elle a pour effet de créer pour les participants un milieu de vie et d'études stimulant, accueillant et motivant. Par ailleurs, comme nous l'avons relevé à partir de conclusions de certaines recherches américaines, ainsi que par le biais d'enquêtes canadiennes et québécoises, le SIS permet de « rapprocher » certains garçons de l'école, pour qui celle-ci serait moins compatible avec les valeurs véhiculées par leur monde extérieur (socialisation, influence familiale, etc.). Par contre, la gestion du temps et l'existence d'horaires chargés, principalement chez ceux qui pratiquent le football à l'université, pourraient contribuer à diminuer leur rendement scolaire. Toutefois, en tenant compte de l'ensemble des informations présentées dans le présent chapitre, nous pouvons affirmer que le SIS, pratiqué de façon régulière et dans un contexte de pratique sportive favorable, s'avérerait être une activité globalement positive pour les EA de sexe masculin, tant sur le plan scolaire que sur celui du développement personnel.

Cela étant dit, bien que le nombre d'EA de sexe masculin qui pratiquent un SIC au Québec soit considérable (environ 6000 par année), tout comme celui de ceux qui jouent

au football, il existe à ce jour très peu de données scientifiques les concernant. Nous savons peu de choses, par exemple, sur leurs expériences générales comme EA au collégial, sur leur réussite en classe et dans leurs relations avec leurs coéquipiers ou entraîneurs, sur leurs difficultés particulières, sur les impacts que peuvent avoir ces APS sur eux, etc. Par ailleurs, les données répertoriées aux États-Unis, tout comme au secondaire et à l'université chez nous, demeurent parfois difficilement applicables à la réalité des jeunes qui fréquentent les établissements collégiaux québécois.

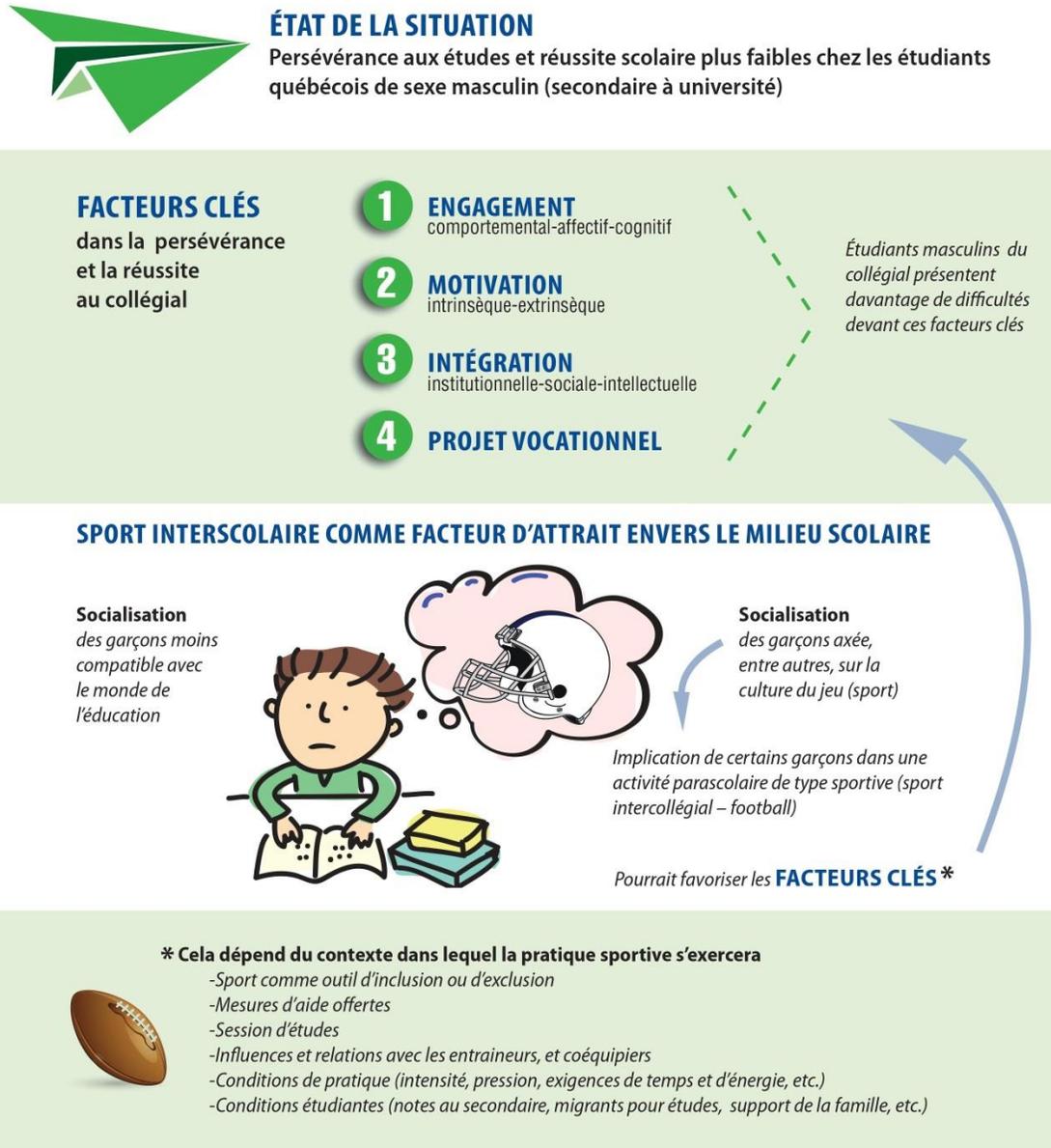
De plus, cette thématique mériterait que nous nous y attardions afin de défaire certaines idées préconçues. En fait, nous entendons parfois des commentaires de certains professeurs du collégial qui soulignent, à tort ou à raison, que la réussite du cours d'un de leurs étudiants est la conséquence directe de son engagement dans son équipe sportive (par exemple au football). À l'inverse, certains autres enseignants avancent à l'occasion que la pratique sportive de certains de leurs étudiants prend trop d'importance par rapport à leur engagement dans leurs études. Mais qu'en est-il vraiment? Il serait pertinent d'approfondir la situation pour nous permettre d'avoir un regard objectif sur la question et de poser les bases pour la réalisation d'investigations ultérieures.

Ajoutons que comme nous l'avons révélé à la section 3.3, que nous observons que la pratique du football prend de plus en plus d'importance dans notre société, dans les établissements collégiaux, ainsi qu'auprès des collégiens. Bref, le SIC, et plus particulièrement le football, sont au cœur du cheminement scolaire de plusieurs étudiants qui fréquentent nos établissements. Or, nous en savons très peu sur leur expérience comme EA ainsi que sur leur réussite scolaires. Ce champ de recherche demeure vierge et, pour toutes les raisons que nous venons d'évoquer, il mérite que nous nous y attardions.

Voici un schéma conceptuel qui permet d'illustrer le problème étudié.

Schéma 2 : Schéma conceptuel présentant les fondements théoriques de la recherche

REPRÉSENTATION DES FONDEMENTS THÉORIQUES DE LA RECHERCHE



3.6 Les objectifs de la recherche

La présente recherche vise à explorer et à documenter, par une approche empirique et holistique, l'expérience vécue par certains étudiants-athlètes (EA) masculins jouant au football lors de leur passage au collégial. Nous porterons notre attention sur la question de la persévérance et de la réussite scolaires de ces garçons. Le but ici n'est pas de présenter un portrait statistique de la persévérance et de la réussite chez les EA, cela pouvant faire l'objet d'une recherche ultérieure, mais plutôt d'explorer, à travers le regard de certains d'entre eux et de celui de leurs entraîneurs, ce qu'ils ont vécu comme expérience au collégial et de recueillir leurs points de vue concernant l'impact de cette pratique sur leur réussite scolaires. Voici les quatre objectifs spécifiques sur lesquels s'appuie la recherche :

1. Explorer et documenter l'expérience générale vécue par certains étudiants-athlètes masculins (joueurs de football) lors de leur passage au collégial.
2. Explorer et documenter l'influence de la pratique sportive intercollégiale sur la persévérance et la réussite scolaires de certains étudiants-athlètes masculins (joueurs de football).
3. Repérer certaines mesures d'aide mises en place par les collèges afin de favoriser la persévérance et la réussite scolaires de leurs étudiants-athlètes masculins et les partager dans le réseau collégial.
4. À partir de l'analyse des informations, élaborer des recommandations pour les établissements du réseau collégial privé québécois en ce qui concerne l'expérience vécue au collégial des étudiants-athlètes masculins, plus particulièrement sur le plan de la persévérance et de la réussite scolaires.

Il est à noter que nous répondrons à chacun des trois premiers objectifs tout au long des cinquième, sixième et septième chapitres du présent document. Pour ce qui est du quatrième objectif, nous y consacrerons le huitième chapitre.

À partir des renseignements obtenus par l'entremise de la revue de littérature, voici trois tableaux présentant l'analyse conceptuelle de la persévérance et de la réussite scolaires au

collégial, particulièrement pour les garçons. Il est à noter que parce que cette recherche s'est déroulée sur une période de temps assez courte (environ 11 mois) et qu'elle visait essentiellement à explorer un problème sans tenter de le circonscrire dans sa totalité, certains indicateurs relevés à travers la revue de littérature ont tout simplement été mis de côté et mériteraient donc d'être étudiés ultérieurement à partir d'une perspective qui prendrait en compte la pratique sportive intercollégiale d'EA. Ainsi, les indicateurs présentés en *italique* dans ces tableaux représentent ceux qui ont été particulièrement abordés par les répondants et traités dans le cadre de l'analyse des données de la présente recherche.

Tableau 12 : Analyse conceptuelle de l'engagement

Concept central	Dimensions	Indicateurs
Engagement	Comportemental (conformité)	Présence en classe
		Écoute attentive
		Prise de notes
		Travail efficace en classe
		Demande d'aide en cas de problème
	Cognitif	Planification des études
		Valorisation des études
		<i>Effort dans les études</i>
		Qualité du temps d'étude
		<i>Motivation dans les études (voir concept de motivation)</i>
		<i>Environnement éducatif soutenant</i>
	Affectif	Perception face aux études
		Perception face à l'établissement fréquenté
		Volonté de réussir
		<i>Volonté de persévérer</i>
		Plaisir d'apprendre
<i>Soutien de l'entourage</i>		

Tableau 13 : Analyse conceptuelle de la motivation

Concept central	Dimensions	Indicateurs
Motivation (annonciatrice de l'engagement)	Intrinsèque (intérêt personnel)	<i>Plaisir à l'école</i>
		Désir d'apprendre
		Intérêt pour les études
		Valeur interne à la scolarité
		Engagé dans les tâches par intérêt
	Extrinsèque (obtenir quelque chose en retour)	<i>Étudie pour un diplôme</i>
		Étudie pour satisfaire son réseau
		<i>Étudie pour objectif professionnel</i>
		Stratégie d'apprentissage tourné vers un objectif
		<i>Engagé dans les tâches pour des raisons extérieures</i>
	Facteurs de motivation	Externes <ul style="list-style-type: none"> - Valeurs de la société - Vie personnelle (travail rémunéré, conditions socio-économiques, soutien <i>de la famille</i>, etc.)
		École <ul style="list-style-type: none"> - Programme d'études - <i>Qualité des rapports (pairs, enseignants, autres membres du personnel)</i> - <i>Environnement scolaire et activités qui répondent aux besoins</i>
		Classe <ul style="list-style-type: none"> - Pédagogie utilisée (conditions d'utilité, de compétence et de contrôle)

Tableau 14 : Analyse conceptuelle de l'intégration

Concept central	Dimensions	Indicateurs
Intégration	Institutionnelle	<i>Aide et soutien nécessaires (ressources, tutorat, etc.)</i>
		<i>Gestion et utilisation du temps (horaire)</i>
		<i>Charge de travail demandée (cadence)</i>
		<i>Sentiment d'appartenance (3 conditions de développement)</i>
	Sociale	<i>Influence des pairs (à l'école ou à l'extérieur)</i>
		<i>Développement de nouveaux réseaux à l'école (étudiants, professeurs, autre membre du personnel)</i>
		<i>Qualité des nouveaux réseaux à l'école (étudiants, professeurs, autre membre du personnel)</i>
		<i>Soutien du réseau à l'école ou à l'extérieur</i>
		Programme d'études
	Intellectuelle	Adaptation scolaire (préparation, habiletés, compréhension)
		Effort cognitif
		<i>Temps d'étude</i>
		Stratégie d'étude
	Vocationnelle	<i>Présence d'un projet vocationnel</i>
		Clarté du projet vocationnel
		<i>Études en concordance avec le projet vocationnel</i>
		Confiance envers la réalisation de son projet vocationnel
		<i>Capacité à se projeter dans l'avenir (projet long terme)</i>
		<i>Appui des autres pour son projet vocationnel</i>

Chapitre 4 La méthodologie

Dans ce chapitre, il sera question de la méthodologie employée pour mener à bien notre recherche, à commencer par le modèle méthodologique utilisé.

4.1 Le modèle méthodologique

Tel qu'il a été évoqué précédemment, il existe très peu d'enquêtes scientifiques concernant les étudiants-athlètes québécois au collégial, et aucune n'examinant plus spécifiquement les expériences des garçons ainsi que leur réussite scolaires en lien avec la pratique sportive intercollégiale. Dans un tel cas, une recherche de type qualitatif a été priorisée. Ce type de recherche nous a donné accès à des données riches et détaillées, ainsi qu'à des descriptions et des explications ancrées dans le contexte expérientiel et empirique vécu par les EA (Huberman et Miles, 2003, p. 11). Cela dit, précisons que nous cherchions, dans le cadre de cette recherche, à fouiller le sujet et à le décrire le plus fidèlement possible, sans nécessairement rendre compte de l'ensemble des dimensions et des indicateurs qui le compose²¹, ni présenter un portrait statistique de l'objet d'étude. Dans ce contexte, pour atteindre nos trois premiers objectifs de recherche, une approche exploratoire et descriptive a été privilégiée. La recherche exploratoire vise essentiellement à préciser un problème qui a été peu ou pas du tout défini dans le passé et, donc, à combler un vide théorique (Trudel, Simard et Vonarx, 2007, p. 39). Dans le cas de la recherche descriptive, celle-ci permet de fournir une image détaillée et précise du sujet à l'étude, en plus de décrire certains comparatifs entre les sujets.

L'adhésion à un tel modèle nous a conduits à une démarche de recherche centrée sur l'analyse de contenu. Cette technique permet de « [...] connaître la vie sociale à partir de cette dimension symbolique des comportements humains » (Sabourin, 2009, p. 416). Plus précisément, elle vise l'étude de documents et de productions (visuelle, auditive ou langagière) dans le but de décrire le phénomène étudié, de trouver le sens des énoncés et

²¹ Pour jeter un regard sur l'ensemble des dimensions et indicateurs, voir les tableaux 12, 13 et 14 du présent document.

de faire ressortir les thèmes qui touchent l'enquête (objectif) afin d'y dégager une interprétation, une thèse.

4.2 La population cible

Au démarrage de la recherche, nous avons sélectionné trois collèges privés subventionnés du Québec offrant des sports « masculins » intercollégiaux de haut niveau afin d'y réaliser notre recrutement. Le baseball, le hockey et le football nous semblaient être des sports répondant à ce critère. De plus, nous pensions qu'en recrutant des jeunes inscrits dans un sport de divisions I et II, nous pouvions ainsi avoir une meilleure connaissance quant à l'intensité de l'implication de ces derniers, ce qui semble être important à considérer dans l'analyse de ce problème. Nous voulions également que nos informateurs puissent être des jeunes ayant joué au moins une session complète à l'un des sports ciblés.

Pour explorer plus précisément la question de la persévérance et de la réussite scolaires, notre population étudiante se devait d'être composée d'étudiants ayant obtenu un DEC entre le mois de mai 2014 et celui de mai 2016. Nous avons dressé cette limite temporelle, car nous voulions avoir accès à des expériences récentes d'EA. De plus, les étudiants devaient être de sexe masculin et avoir eu certaines difficultés scolaires au secondaire (moyenne générale inférieure à 75 %, tel qu'il est défini par Paradis, 2000). Le genre ainsi qu'une faible performance scolaire au secondaire, deux facteurs pouvant présager un parcours collégial plus « difficile », pouvaient nous permettre de mieux comprendre la place du sport dans la persévérance et la réussite scolaires.

En plus des EA, nous souhaitons recueillir des renseignements auprès d'un des responsables du sport intercollégial dans chacun des collèges sélectionnés, afin d'obtenir un point de vue administratif sur la question de la réussite scolaires en lien avec la pratique des SIC. En outre, nous souhaitons rencontrer un membre de l'équipe d'entraîneurs des équipes ciblées, préférablement celui qui avait pour responsabilité la réussite scolaires de ses joueurs.

Bref, nous pensions que ces démarches pouvaient nous permettre de répondre aux objectifs de notre recherche.

4.3 L'échantillonnage

Afin de constituer notre échantillon, nous avons communiqué officiellement avec les trois collèges ciblés. C'est à la direction des études de chacun des collèges que nous nous sommes adressés au départ par l'entremise d'une lettre envoyée par courriel. Dans cette lettre, nous avons présenté notre projet et offert officiellement d'y participer. Puis, nous y avons demandé de nous diriger vers les bonnes personnes dans leur établissement afin d'obtenir les autorisations pour mener à bien la recherche dans leur collège (s'il y avait lieu), ainsi que pour prendre contact avec leurs anciens EA qui répondent aux critères de sélection. Tous nous ont donné leur accord pour y participer²², et ils nous ont référé à la personne responsable des SIC. Ce sont ces personnes qui nous ont donné les noms (et, pour certains, les adresses courriel) de plusieurs EA qui répondaient à nos critères de sélection et qui avaient composé leurs équipes de football, de baseball et de hockey durant les dernières années. Nous avons ensuite procédé au recrutement par courriel, ainsi que par l'intermédiaire de la plateforme Facebook²³. Ainsi, nous avons constitué un échantillon dit au jugé (ou raisonné), c'est-à-dire qu'il a été bâti à partir d'éléments possédant les caractéristiques recherchées aux fins de l'étude effectuée (Del Balso et Lewis, 2007, p. 83).

Il est à noter que la période de recrutement a été fastidieuse et qu'elle a exigé énormément de temps et d'énergie afin de faire de nombreux rappels à la suite de notre premier envoi et de planifier les rencontres une fois l'approbation obtenue. Pour cette raison, mais également parce que, dans un des collèges ciblés, le recrutement fut

²² Un seul des trois collèges avait un comité d'éthique de la recherche, duquel nous avons pu obtenir les autorisations de recrutement.

²³ Afin de nous assurer que tous comprennent bien le contexte de notre recherche, ses objectifs et les mesures prises en matière d'éthique de la recherche, nous avons pris soin d'envoyer à l'ensemble des participants recrutés un document résumant la recherche ainsi que le formulaire de consentement à lire avant la rencontre.

particulièrement ardu, mais aussi parce que nous jugions avoir suffisamment d'information pour répondre à nos objectifs de recherche, nous avons décidé de mettre fin au recrutement dans ce dernier établissement (équipe de hockey et de baseball) et de ne nous concentrer que sur les EA de deux autres collèges qui pratiquent le football. Rappelons que l'objectif de notre étude ne reposait pas sur le nombre d'établissements collégiaux participants, mais plutôt sur la qualité des témoignages recueillis.

Finale­ment, notre échantillon fut composé de huit EA de sexe masculin. Ceux-ci ont tous joué dans l'équipe de football pendant l'ensemble de leur passage au collégial, dans la division I et/ou II. Ils ont également tous étudié et obtenu leur DEC dans un programme de Sciences humaines. Ce sont sept étudiants sur les huit rencontrés qui ont obtenu leur DEC entre mai 2014 et mai 2016²⁴. Par ailleurs, deux des huit étudiants ont dit avoir eu plus de 75 % de moyenne générale au secondaire, mais ils affirmaient tout de même avoir eu certaines difficultés lors de leur passage au collégial. Pour cette raison, nous avons décidé de les maintenir dans notre échantillon. De plus, deux responsables des SIC dans leur collège respectif, tous comme deux entraîneurs des équipes ciblées, ont fait partie de notre étude.

4.4 Les outils de collecte de données

En ce qui concerne les outils de collecte de données utilisés, ceux-ci comprenaient des entrevues individuelles semi-dirigées, ainsi que l'examen de quelques documents que nous ont partagé les collèges. La présente section décrit en détail ces outils et leur utilité.

²⁴ Un participant nous a mentionné avoir obtenu son DEC en janvier 2011, alors que nous avions comme consignes claires, lors de notre recrutement de participants, que ces derniers devaient avoir obtenu leur DEC entre mai 2014 et mai 2016. C'est seulement lors de l'entrevue que ce participant nous a révélé cette information. Cela étant dit, les propos de ce participant se sont tout de même avérés être pertinents et assez précis pour que nous maintenions ce dernier dans notre bassin de participants.

4.4.1 L'entrevue semi-dirigée

Pour recueillir les données, nous avons principalement procédé par l'entremise de 12 entrevues individuelles semi-dirigées. De manière globale, cette méthode de recherche directe nous a permis d'obtenir de l'information sur l'expérience générale vécue par les EA, à partir de leur perspective, mais également du point de vue du personnel des collègues. Par ailleurs, grâce aux échanges de qualité tenus lors de ces rencontres, nous avons pu noter les différentes perceptions et points de vue qu'avaient les EA sur leur réussite scolaires en rapport avec leur implication sportive, en permettant par exemple aux participants de développer leur pensée sur le sujet et de nuancer leurs propos. Lors de ces entretiens, un laps de temps a été prévu afin de discuter de manière ouverte de ce qu'ils pensaient des mesures d'aide offertes durant leur passage au collégial. Ce dernier élément a d'ailleurs été largement abordé avec les responsables sportifs et entraîneurs afin, d'une part, de répertorier et expliquer ces mesures, mais aussi pour que ces derniers puissent donner leur avis sur leur efficacité respective. Bref, la méthode d'entrevue nous a permis d'obtenir une perception globale de la situation, dans le but d'explorer et de décrire avec le plus de précision possible la thématique étudiée (Savoie-Zajc, 2003, p. 298). Cet outil a été fort utile pour répondre aux trois premiers objectifs de recherche.

Les entretiens semi-dirigés ont été réalisés entre le mois d'octobre 2016 et le mois de janvier 2017. La durée moyenne des entrevues était d'environ 1 h 30, soit le temps nécessaire pour bien explorer chacun des objectifs spécifiques et nous permettre de pouvoir décrire avec détail la situation. Afin de réaliser ces entrevues, nous avons utilisé trois schémas d'entretien, soit un schéma pour les entretiens avec les EA, un autre pour les responsables sportifs, puis un dernier pour les entraîneurs²⁵. Ces schémas nous ont servi à orienter les entrevues vers les thèmes généraux et les indicateurs sélectionnés pour notre recherche, tout en offrant un espace souple permettant la discussion ouverte. Pour chacun des objectifs de la recherche, nous avons choisi des indicateurs qui se sont évidemment retrouvés dans chacun de nos schémas d'entrevue. Cette approche est essentiel au bon déroulement d'une recherche valide et pertinente, car ceux-ci donnent

²⁵ À ce sujet, voir les Annexes 1 à 3 du présent document.

l'occasion de passer de la théorie à la vérification et ainsi d'établir un pont entre le domaine de l'abstraction et celui de la vérification empirique de la réalité (Durand et Blais, 2003, p. 187).

Mentionnons que ces schémas étaient essentiellement composés de questions ouvertes et qu'ils furent modifiés à quelques reprises afin de nous ajuster à notre interlocuteur ainsi qu'au contexte de chaque entrevue. Il est important de souligner que, avant de commencer chacun des entretiens, nous avons pris soin de parcourir avec les participants le Formulaire de consentement²⁶, de répondre à leurs questions et de leur demander leur accord afin d'enregistrer l'entretien sur support audio. Tous ont accepté de signer le formulaire et d'être enregistrés.

4.4.2 La collecte de données secondaires

Pour notre recherche, nous avons également eu recours à l'examen de quelques documents partagés et transmis par les responsables sportifs des collèges ciblés. Ces documents informatifs ont permis d'examiner sommairement la réussite scolaires des EA, joueurs de football, durant l'année scolaire 2015-2016. Les informations en ce sens se retrouvent à la section 7.5 du présent document. Par ailleurs, quelques données pertinentes nous ont également été transmises par courriel de la part des responsables des programmes de football, principalement en lien avec les mesures d'aide offertes aux EA de leur collège. Ces renseignements ont été analysés et traités à travers les données recueillies lors des entrevues.

4.5 L'analyse des données

Une fois l'ensemble des entrevues complété et retranscrit, nous avons procédé à l'analyse des données. La transcription des entretiens a été confiée à M^{me} Denise Gamache, qui s'est chargée de réécrire les propos des répondants dans un logiciel de traitement de texte.

²⁶ Le contenu du Formulaire de consentement sera décrit plus loin dans ce chapitre. Il se retrouve à l'Annexe 4 du présent document.

Il est à noter que nous avons fait appel à cette personne, spécialiste en la matière, parce que cette opération nécessite énormément de temps et représente une tâche imposante. La transcription écrite de type « verbatim » était primordiale, puisqu'elle facilite « [...] l'analyse des propos d'une personne interviewée, car cela permet un va-et-vient aisé, une réflexion sur des propos et une comparaison des extraits » (Angers, 2009, p. 141).

En premier lieu, nous avons parcouru les transcriptions afin d'y repérer les segments manquants et de tenter de les compléter à partir des enregistrements audio. Cette étape a permis une phase de réflexion et d'organisation importante afin de définir initialement des codes nous permettant de classer les renseignements obtenus et de construire notre grille de codification. Ces codes correspondent à des indicateurs de notre recherche, qui se retrouvaient dans nos schémas d'entrevue. Cette étape complétée, nous avons entamé la codification de nos entrevues, par l'intermédiaire du logiciel informatique Nudist N'Vivo, en assignant des extraits des entretiens ou de la documentation secondaire aux codes correspondants, tout en adaptant cette grille selon les renseignements contenus. Anne Laperrière (1997) résume bien ce type de traitement des données, où « [...] chaque nouvel incident observé est comparé au contenu des catégories déjà formées, ce qui mène au raffinement de leurs propriétés ou à la création d'autres catégories au besoin » (p. 317). Les données ont donc été regroupées graduellement par thèmes et sous-thèmes.

Une fois ce traitement terminé, nous avons réalisé la phase finale d'interprétation des données, qui consiste à relever les passages les plus pertinents et les plus significatifs pour chacun des thèmes (indicateurs) à l'étude. Lors de cette étape de l'analyse, nous nous devions de faire ressortir du discours des répondants les affirmations les plus utiles pour notre recherche, tout en quantifiant parfois les réponses des participants. Cette démarche nous a permis de développer une explication logique, originale et objective de la situation étudiée en explorant le sens des données obtenues et les interrelations dans les discours de chacun (Laville et Dionne, 1996, p. 261) pour mieux comprendre les expériences des EA, les points de vue de ces derniers concernant la réussite scolaires ainsi que des mesures mises en place pour les soutenir.

4.6 La validité des données et les considérations éthiques

Comme tout chercheur, nous souhaitons, par notre étude, assurer la validité de notre recherche, soit que la définition du problème puisse correspondre à la méthodologie employée et aux données recueillies (Angers, 2009, p. 8), pour ainsi contribuer au développement des connaissances scientifiques. Pour ce faire, différentes mesures ont été prises dans le cadre de cette étude.

La validité de la recherche passe nécessairement par des attitudes et des dispositions mentales qu'adoptent les chercheurs afin de favoriser l'objectivité, la réflexion sur leur travail et l'ouverture d'esprit, soit des éléments qui sont au cœur de l'esprit scientifique (Angers, 2009, p. 5-6). Dans cette optique, nous pensons avoir fait preuve d'objectivité et de rigueur scientifique lors de l'ensemble des étapes de la recherche afin d'obtenir des résultats valides qui puissent représenter le plus possible la réalité vécue par les EA rencontrés. Par exemple, nous avons pris soin de travailler nos schémas d'entrevue à partir des travaux réalisés sur la question, dans un esprit de discussions volontaire, libre et ouvert. De plus, nous nous sommes constamment repositionnés à la fois sur le plan de notre approche théorique, mais également quant au processus de recrutement des participants et à la composition de notre échantillon final. Nous reviendrons sur cet aspect un peu plus loin. Bref, nous avons maintenu des efforts constants pour assurer la validité de l'étude.

Quant aux participants EA, nous avons la crainte qu'ils hésitent à nous révéler certaines informations négatives concernant leur expérience, soit envers leur collègue, leurs entraîneurs ou leurs coéquipiers, de peur d'être identifiés dans notre rapport final ou, encore, de se remémorer des événements douloureux. Or, ces situations, bien que difficiles, peuvent contenir des informations qu'il devient pertinent de recueillir afin de répondre adéquatement à nos objectifs de recherche et d'assurer la validité de notre recherche. Ainsi, pour contrer le plus possible ce biais et obtenir le plus d'information de la part de chaque participant, nous avons mis en place certaines dispositions en lien avec le respect de l'intégrité des personnes et de leur vie privée. Nous voulions ainsi placer les

répondants dans une relation de confiance avec nous, tout en diminuant au maximum les préjudices qui pourraient les affecter.

Pour ce faire, tout d'abord, nous avons pris le temps de définir clairement les objectifs de notre recherche, tout comme les mesures éthiques déployées à toutes les étapes dans nos communications avec les répondants. Avant de commencer les entretiens, les rôles de chacun (équipe de recherche et participants) ont été rappelés et le Formulaire de consentement clairement présenté. Ce formulaire exposait à la fois les objectifs du projet, mais également les mesures éthiques mises en place, tout comme les droits des participants et les risques associés à la participation à notre étude. Nous avons également remis un Formulaire de confidentialité²⁷ à chacun des participants, signé par les trois membres de l'équipe de recherche. Celui-ci indiquait que l'équipe de chercheurs s'engagerait à assurer la sécurité des participants et à respecter avec rigueur et assiduité les grands principes d'anonymat, de sécurité physique et informatique des données recueillies, ainsi que les droits des participants (p. ex. participation volontaire, retrait de l'étude en tout temps, refus de répondre à des questions, etc.).

Sans révéler l'ensemble des mesures prises sur le plan de la sécurité et de l'anonymat des participants et exposées dans le Formulaire de consentement, disons tout de même qu'aucune information nominale permettant d'identifier ces derniers (nom, collège fréquenté, ville, etc.) n'a été divulguée dans le rapport, tout comme à qui que ce soit d'ailleurs. De plus, des noms fictifs ont été utilisés dans le rapport final.

Précisons que toutes les informations sur les participants servant à les recruter (noms, adresse courriel et numéro de téléphone), tout comme les données obtenues par l'entremise de ce projet (verbatim, enregistrement audio, documents, etc.) ont été entreposées avec soin et rangées dans l'ordinateur portable du chercheur principal (avec mot de passe). Nous voulions ainsi réduire au maximum les risques pour les participants et les atteintes portées au bien-être de ceux-ci et, par le fait même, augmenter le sentiment de sécurité et de confiance de ces derniers quant à leur participation.

²⁷ Ce formulaire se retrouve à l'Annexe 5 du présent document.

Puis, toujours dans le but d'obtenir des informations fiables et valides, nous pensions essentiel le fait de prendre certaines dispositions dans le cadre des entrevues. En premier lieu, pour mettre en confiance nos informateurs, nous leur avons laissé le choix de l'endroit où ils préféreraient nous rencontrer. De plus, nous avons pris le temps, durant les entretiens, d'écouter avec attention la personne qui témoignait, tout en lui faisant preuve de respect et d'empathie. Nous nous sommes également appliqués à respecter les moments de pause, de réflexion et de silence des participants afin de contrer une des menaces plausibles étant donné la nature même de notre projet, soit le passage du temps depuis le passage au collégial qui peut entraîner parfois l'oubli, la déformation de la réalité, etc. (Gauthier, 2003, p. 152). De cette manière, nous pensons avoir recueilli des données valables, riches et qui représentent bien le point de vue du répondant, tout en respectant nos participants.

Bref, grâce à l'ensemble de ces mesures, nous pensons avoir obtenu la meilleure collaboration possible de la part des participants aux entrevues individuelles. Comme l'estime Poupart, pour que l'entretien soit valable : « [...] entendu dans le sens de production d'un discours qui soit le plus vrai et le plus approfondi possible [il est nécessaire] que l'interviewé accepte véritablement de coopérer, de jouer le jeu, non seulement en consentant à l'entretien, mais également en disant ce qu'il pense en cours d'entrevue » (Poupart, 1997, p. 186).

Bien que nous ayons été soucieux de respecter les mesures éthiques que nous venons de présenter, il reste néanmoins qu'après réflexion, deux éléments peuvent avoir affecté la validité de nos données. Premièrement, nous ne pouvions garantir aux répondants qu'un lecteur qui parcourrait le rapport final ne puisse faire de lien entre un propos qui y a été publié et le participant l'ayant tenu. En fait, il faut savoir que le nombre de collèges privés offrant des programmes sportifs d'élite en football est plutôt restreint et que, par conséquent, le lecteur qui provient particulièrement de ce milieu, pourrait éventuellement déduire l'origine des propos figurant dans le rapport, ce qui exposerait le participant à des préjudices. Nous avons donc informé les participants de cette possibilité avant de

commencer les entrevues, ce qui a peut-être eu pour effet de créer un obstacle à une communication franche et fidèle par rapport à la réalité vécue.

Deuxièmement, le processus de recrutement des EA, tel qu'il est décrit dans la section 4.3, peut également avoir infléchi sur la validité de notre recherche. D'abord, le procédé employé a fait en sorte que les entraîneurs et les responsables sportifs, par l'envoi d'une liste de noms de potentiels participants, ont ainsi réalisé une première sélection de candidats, sans que nous ayons eu accès à l'ensemble de la population à l'étude. Cette pratique peut avoir affecté la qualité de nos données car, finalement, les EA qui ont participé à notre enquête ont fort probablement vécu des expériences agréables dans leur collège, ainsi que des relations positives avec leurs entraîneurs. Par ailleurs, sachant qu'ils ont été recommandés par le responsable des sports de leur ancienne école, les EA se sont peut-être retenus de dévoiler toutes les informations qu'ils auraient aimé nous transmettre.

Chapitre 5 Le football, activité porteuse de sens pour les garçons

Passons à la présentation de nos résultats de recherche. Pour ce faire, nous avons décidé de regrouper les thèmes traités dans notre analyse à partir d'une logique temporelle, c'est-à-dire que nous entamerons ce travail en divulguant certaines informations pertinentes révélées par les participants rencontrés concernant la période précollégiale. Cette approche nous permettra de discuter de l'origine de la pratique du football de ces derniers, de leur vécu à l'école secondaire, mais surtout de comprendre les raisons qui ont amené ces garçons à vouloir fréquenter le collégial. Ces informations permettront de bien saisir la place qu'accordent ces garçons à l'école et au sport.

Dans les chapitres suivants, nous nous intéresserons plus particulièrement à leurs expériences comme étudiants-athlètes (EA) au collégial. Nous examinerons d'abord, dans le sixième chapitre, certaines thématiques en lien avec leur intégration au collégial comme EA. Puis, au septième chapitre, nous aborderons la question de l'engagement et de la motivation aux études à travers leur pratique sportive. Nous présenterons alors le point de vue de ces jeunes concernant l'impact de leur pratique sportive sur l'obtention de leur DEC. Nous verrons également, à travers l'ensemble de ces chapitres d'analyse, quelles sont les mesures mises en place par leur collège afin de favoriser leur persévérance et leur réussite scolaires et comment ils perçoivent celles-ci.

Finalement, tenant compte de nos résultats, nous ferons quelques recommandations pour les responsables des sports des collèges. Il est à noter que, tout au cours de cette analyse, nous compléterons les commentaires recueillis auprès des EA rencontrés par ceux obtenus lors des entrevues avec les entraîneurs, ainsi qu'avec les responsables des sports étudiants dans les deux collèges où la collecte de données fut réalisée.

5.1 Le football, une activité valorisante pour les jeunes garçons

Pour la plupart des huit jeunes que nous avons rencontrés, la pratique du football et la passion pour ce sport ont débuté très jeunes, parfois avant même l'entrée au secondaire.

Ce fut le cas pour deux d'entre eux qui disent avoir joué dans des programmes civils, vers l'âge de huit ans, encouragés par leurs parents ou, encore, par leurs frères qui pratiquaient déjà ce sport. Pour les autres, le football a surtout fait partie de leur quotidien lors de leur passage au secondaire, notamment recommandé par leurs professeurs et amis qui voyaient en eux certaines caractéristiques physiques pouvant les favoriser dans ce sport.

Plus précisément, deux raisons principales semblent avoir incité ces jeunes à s'engager dans l'équipe de leur école secondaire. Premièrement, le caractère « intense », « physique » et « rude » de ce sport semblait coller à un besoin ou à une volonté chez certains garçons de s'impliquer dans une activité que nous pourrions qualifier de « vigoureuse ». Frédéric, par exemple, mentionne ici pourquoi, à l'époque, il a décidé de jouer au football : « Je pense, c'était juste le... l'aspect physique du sport, là. [...] tu sais, des sports comme le soccer ou le basket, où est-ce que je faisais juste courir, bien, j'aimais pas vraiment ça. J'ai commencé à jouer *D line*, fait que... c'était juste... je pense, euh, frapper du monde, genre [rires]). » (Frédéric) Cela rejoint les propos d'un autre participant : « J'étais dans les plus gros, j'étais le plus gros de mon... tu sais, puis costaud, quand même, tu sais, euh... Fait que tu sais, je me suis mis là-dedans, puis j'ai rapidement été dans les meilleurs, tu sais, à ma première année, je gagnais des trophées, puis je ramassais du monde. Tu sais, c'était le fun. » (Jérôme)

Henri et Benoit semblent eux aussi apprécier la robustesse dans ce sport, mais ils affirment également s'être intéressés au football car celui-ci fait appel à plusieurs habiletés physiques, comme le fait d'être athlétique, souple, rapide et robuste. Gabriel, pour sa part, y voyait aussi un sport qui répondait à son besoin de bouger et de dépenser son énergie et ses frustrations, dans une période où il avait de piètres résultats scolaires au secondaire. Bref, il y a tout lieu de penser que cette pratique représente, pour certains garçons, une manière d'exprimer leur identité masculine, de se valoriser, et ce en accord avec les stéréotypes attribués à leur genre, tel qu'il est décrit à la section 3.4 du présent rapport.

Deuxièmement, la popularité de ce sport dans certaines écoles secondaires, tout comme dans la société québécoise en général, semble en avoir attiré plusieurs. Sans entrer dans les détails ici, nous y reviendrons un peu plus loin dans ce travail, disons tout de même que certaines écoles, même au secondaire, ont tendance à privilégier ces années-ci le football au détriment d'autres sports ou d'autres activités parascolaires. Par conséquent, une « culture » forte s'installe, favorisant la popularité du football comme sport-spectacle de choix auprès des étudiants et du personnel des écoles. Cet aspect représente sans conteste un attrait chez les étudiants de sexe masculin qui fréquentent ces lieux. Par exemple, Benoit explique qu'à l'école secondaire qu'il fréquentait, le football était un sport d'« importance » et que, pour cette raison, il avait une curiosité envers ce sport et voulait y participer pour acquérir une certaine notoriété. Éric, quant à lui, mentionne ne jamais avoir joué à ce sport avant d'entrer dans sa nouvelle école secondaire, où, selon ses dires, le football y était maître et roi. Il a alors voulu rejoindre les rangs de l'équipe de son école pour montrer qu'il avait la force et les habiletés pour le faire. Il affirme aussi que, de toute manière, tous les garçons de 12 et 13 ans qui fréquentaient cet établissement voulaient faire partie de cette même équipe. Il y avait donc un fort engouement pour celle-ci.

Toujours à propos de ce sujet, le cas d'Ismaël est intéressant. Ce dernier est arrivé d'Afrique dans les premières années de sa vie. En arrivant au Québec, il savait bien peu de choses du football, et encore moins ses parents qui ont refusé pendant longtemps qu'il pratique ce sport qu'ils qualifiaient de « violent ». Toutefois, ce jeune dit avoir commencé le football à son école secondaire, car ce sport l'intriguait au plus haut point, non seulement par ses particularités propres (fonctionnement du jeu, stratégies, positionnement, etc.), mais aussi par sa forte popularité : « C'était gros, le football à cette école-là. J'ai continué à... à me développer là-dedans, à m'améliorer, à aimer ça, puis, euh, c'est un peu par coïncidence. J'aurais pu choisir un autre sport, mais, euh, c'était pas aussi populaire. Je dirais que c'est la popularité du football qui a fait... à cette école-là, qui a fait la différence. » (Ismaël)

Somme toute, tout porte à croire que le désir de pratiquer le football vient du fait que ce sport colle à l'identité masculine proposée dans notre société et à laquelle adhèrent ces garçons, tout comme à une certaine volonté de se valoriser auprès des autres, ce qui n'est pas étranger au propos de Yiannakis et Melnick (2001) présentés dans la section 3.4.1. Tout cela, dans un contexte où la réussite scolaires au secondaire ne représentait pas une priorité pour plusieurs d'entre eux. Voyons justement, brièvement, comment ces jeunes ont vécu leur expérience secondaire et pourquoi ils ont décidé de poursuivre leurs études au collégial.

5.2 Des parcours difficiles au secondaire

Il n'est pas surprenant, compte tenu de l'échantillon retenu, que les participants aient, pour une bonne part, vécu des difficultés scolaires lors de leurs études secondaires. Mis à part deux étudiants (Alexis et Benoit), qui disent avoir assez bien réussi leur parcours secondaire, tout comme leurs études collégiales d'ailleurs, les six autres ont semblé y avoir vécu des ennuis. Par exemple, Éric voyait peu d'intérêt à ses études, il fréquentait son école surtout pour jouer au football, sans faire vraiment d'efforts afin de s'engager dans sa classe : « Quand je suis arrivé au secondaire, j'avais plus l'impression d'être un athlète qui allait à l'école en même temps qu'un étudiant qui jouait au foot en même temps. » (Éric) Frédéric aussi n'avait que le football en tête à cette époque : « Dans le fond, j'allais à l'école parce que je jouais au foot. C'était pas... j'étais pas tant intéressé par le secondaire. » (Frédéric) Ce manque d'intérêt, combiné au fait que ce répondant accordait peu de temps à ses études, rendait sa réussite difficile, selon ses dires. Quant à Henri, il décrit son passage au secondaire comme étant hasardeux sur le plan scolaire, mais passionnant à travers ses nombreuses implications (association étudiante, bénévolat, football). Pour lui, l'engagement dans ces activités fut la raison première pour fréquenter l'école secondaire. Finalement, Ismaël et Jérôme sont certainement ceux ayant rencontré le plus de difficultés durant leurs études précollégiales. Des problèmes de comportement en classe, des troubles d'apprentissage, un désengagement cognitif dans les cours étaient chose courante pour eux, ce qui affectait leurs résultats scolaires.

Bref, par cette courte description des parcours au secondaire de nos répondants, nous pouvons constater que plusieurs d'entre eux semblaient peu motivés par les études proprement dites et qu'ils avaient un niveau d'engagement plutôt faible lors de leur passage au secondaire. Cela étant dit, ils ont tous, malgré cela, réussi à obtenir un DES et à se diriger vers le collégial. La pratique du football au secondaire peut-elle avoir eu un impact sur cette persévérance scolaire au secondaire? Sans aller en profondeur ici, car nous avons peu d'information nous permettant de répondre à cette question²⁸, et étant également conscients que le rapport entre cette pratique sportive et la persévérance à l'école nécessite une analyse exhaustive et multivariée, tel que le mentionne Hartmann (2008), il est tout de même possible de croire que cette corrélation est plausible, principalement chez ceux qui présentent les résultats scolaires les plus faibles.

Ce constat découle du fait qu'à la question : « Pourquoi as-tu choisi de poursuivre tes études au collégial après ton secondaire? » les six jeunes rencontrés qui déclarent avoir eu de la difficulté au secondaire répondent qu'ils ont décidé de passer au collégial en très grande partie en raison du football. En effet, dans le contexte où les études supérieures ne représentaient pas nécessairement un objectif pour eux à cette époque, les bons résultats scolaires étant absents, la pratique sportive et le désir de continuer à pratiquer ce sport ont constitué un motif assez important pour les mener vers les études supérieures. Gabriel en est un exemple probant : « Puis je me disais, est-ce que je serais capable de pousser plus loin en tant que tel, sachant que j'étais... j'avais de la difficulté à l'école, mais je me suis dit, pourquoi pas me servir de mon... le sport que je pratique pour aller voir c'est quoi. [...] Puis un DEP, ah, j'étais pas certain, parce que, bien, j'arrêtais, en tant que tel, de pratiquer mon sport. » (Gabriel)

Ismaël et Jérôme, ayant eu plusieurs difficultés scolaires au secondaire, mais talentueux dans ce sport et valorisés grâce à leurs performances, voyaient que leur jeu attirait les regards des recruteurs des équipes du collégial et ils sentaient ainsi que leur avenir, orienté à ce moment vers une carrière de joueur professionnel, devait passer par les

²⁸ L'objectif de notre recherche concernait principalement la période du collégial, et non le passage au secondaire. Cela explique pourquoi nous disposons donc de peu de renseignements pour pouvoir examiner en profondeur cette question.

études collégiales et universitaires. Ce parcours n'est certes pas étranger au fait que la trajectoire usuelle dans ce sport est de jouer dans le réseau scolaire qui offre bien souvent les meilleures conditions de pratique ainsi que le calibre de jeu le plus élevé, comparativement au réseau civil. Ils y voyaient donc une possibilité de continuer à se faire remarquer pour pouvoir réaliser leur rêve, soit celui de rejoindre les ligues majeures (réseau universitaire, LCF, NFL, etc.).

Quant aux deux étudiants qui disent n'avoir vécu aucune réelle difficulté au secondaire, soit Alexis et Benoit, le désir de fréquenter le collégial provenait avant tout de motifs « éducatifs », soit leur intérêt pour les études et pour la réussite de leur carrière professionnelle. Bien que présent, le football était négligeable dans la décision de s'inscrire ou non au collégial.

Bref, comme l'avaient indiqué certains auteurs américains présentés à la section 3.4.1²⁹, tout comme Laberge et son équipe (2013) dans son analyse en contexte québécois, la pratique d'un sport interscolaire à l'école secondaire favoriserait la persévérance scolaire, tout au moins, pensons-nous, chez ceux qui ont des problèmes de réussite scolaires. Elle serait un facteur d'attraction les rapprochant du monde scolaire tout en les menant vers les études supérieures, ce qui représente des éléments considérables dans un contexte où les garçons vivent souvent une certaine distanciation face à l'école³⁰. Mais, rappelons-le, notre méthodologie qualitative de type exploratoire, tout comme le fait que nous ayons somme toute assez peu d'information sur ce sujet précis, nous amène à être très prudents sur la force de cette corrélation et les autres facteurs pouvant intervenir à l'intérieur de cette relation.

²⁹ À ce sujet, voir notamment les études suivantes : Coleman (cité dans Hartmann, 2008); Fejgin (2001); Marsh et Kleitman (2003).

³⁰ À ce sujet, voir la section 1.3 du présent document.

5.3 Faire le choix de son équipe, avant celui de son collègue

Les discussions menées avec les participants de notre étude montrent sans conteste que le choix que font ces jeunes d'aller à un collège plutôt qu'à un autre est fondé *a priori* sur la présence d'une équipe de football. Les huit EA rencontrés affirment tous que c'était cet élément qui les avait attirés vers l'établissement collégial qu'ils ont décidé de fréquenter. Ce qui n'est pas différent des conclusions de l'étude américaine de Sperber (2001) sur la question présentée à la sous-section 3.4.2 du rapport. Dans le cas de nos répondants, deux motifs évoqués viennent précisément appuyer cette tendance.

Dans un premier temps, comme leur désir de jouer à ce sport durant les études collégiales était bien présent, le calibre de jeu offert et les entraîneurs en place demeuraient au cœur du choix du collègue pour les jeunes rencontrés. Frédéric, notamment, voyait, en s'inscrivant à son collège, la chance de pouvoir jouer pour une équipe de football bien rodée et de calibre élevé, ce qui n'est pas le cas de tous les cégeps et les collèges de sa région. Benoit croyait, pour sa part, que dans un contexte où l'équipe cherchait à s'améliorer pour être admise dans la meilleure division collégiale du RSEQ, il pouvait y contribuer et a donc choisi de s'y inscrire. Quant à Henri, il s'était bien rendu compte que plusieurs recruteurs souhaitaient qu'il puisse aller étudier et jouer dans l'équipe chez eux. Ce constat fait, il a choisi son collègue, *a priori*, parce qu'il pensait que c'était l'endroit idéal pour se développer comme joueur de football. Les installations et les entraîneurs l'inspiraient beaucoup, tout comme Jérôme qui parle du fait qu'il connaissait bien l'entraîneur de l'établissement scolaire qu'il souhaitait fréquenter et que ce dernier était un bon pédagogue et une personne de confiance, capable de le faire progresser dans ce sport et de l'aider dans sa progression. Ces critères représentaient, selon ses dires, la seule et unique raison du choix d'aller dans ce collège.

Par ailleurs, le choix d'Éric aurait dû être celui de fréquenter le cégep le plus près de chez lui où une équipe de troisième division est formée. Toutefois, il voulait, malgré les déplacements importants que cette décision impliquait matins et soirs, se retrouver dans une équipe gagnante qui offrait du calibre de jeu élevé. Ismaël a eu les mêmes réflexions

qu'Éric, tout en ajoutant lors de son entretien que la possibilité de résider sur place, dans une chambre de résidence offerte sur le site de l'école, semblait être intéressante. Il faut dire que deux des répondants ont littéralement déménagé pour s'installer dans une autre région du Québec afin de pratiquer leur sport favori au collégial, alors que deux autres avaient à voyager plus de trois heures par jour pour se rencontrer à leur école. Il va sans dire que ces contraintes semblent leur avoir causé certaines difficultés d'adaptation. Nous y reviendrons plus loin dans ce chapitre.

Dans un deuxième temps, la possibilité de non seulement faire partie de l'équipe présente dans le collège choisi, mais également de pouvoir y jouer sur une base régulière représentait un facteur primordial du choix de l'établissement pour cinq jeunes à qui nous avons parlé. Benoit savait qu'il avait peu de chance de jouer régulièrement dans un cégep qui faisait partie de la première division et qui l'avait sélectionné. Il a donc décidé d'opter pour un collège où l'équipe de football était certainement un peu plus faible, mais dans l'espoir d'y jouer lors de chaque partie. Dans le même ordre d'idées, Frédéric mentionne à ce sujet : « Puis je savais que, dans le fond, ça pouvait, aussi, côté foot, je savais que j'avais plus de chance, euh... de jouer plus rapidement [dans l'équipe qui l'a sélectionnée]. » (Frédéric)

Indiquons que deux autres raisons concernant le choix du collège sont apparues lors de notre analyse. Sans être évoquée par tous, ni même prendre une place capitale dans leur choix, la décision a parfois été renforcée par la présence de coéquipiers de la même équipe de football de leur école secondaire qui se sont tous dirigés vers le même collège. Ce mobile a été souligné par quatre EA, dont Frédéric qui affirme à ce sujet : « [...] y avait quand même beaucoup de monde du [il nomme son école secondaire], que je connaissais qui voulaient venir ici, bien, pour... comme 3, 4 gars, euh... avec qui je jouais, qui voulaient venir ici. Fait que ça, ç'a aidé mon... mon choix. » (Frédéric)

Puis, la qualité de l'enseignement prodigué et l'encadrement offert aux joueurs de football semblent avoir influencé le choix de leur école, mais encore une fois à un moindre niveau. Ainsi, trois répondants font la remarque que le fait d'être allé dans un

collège privé pouvait leur garantir un meilleur niveau d'enseignement. Alexis, par exemple, savait que le fait de fréquenter un collège privé était important pour ses parents, en raison de l'encadrement éducatif offert. Il fut donc fortement encouragé à s'y inscrire. Cela est également le cas pour Benoit et Frédéric, qui disent avoir choisi leur établissement collégial principalement pour le football, mais aussi pour sa réputation d'un enseignement de qualité.

Avant de nous intéresser plus particulièrement à la période du collégial, indiquons que le recrutement que font les collèges, notamment les responsables des équipes de football, auprès des joueurs de football du secondaire et de leur famille peut avoir une influence sur le choix que ces derniers devront prendre. David, entraîneur, commence toujours son approche auprès des joueurs qu'il désire recruter dans son équipe en abordant les mesures d'aide et de soutien mises à la disposition des étudiants-athlètes afin de favoriser leur réussite scolaires durant leurs études collégiales. Il discute ensuite davantage du programme de football en tant que tel, du niveau de jeu et de la place qu'aura la recrue dans l'équipe. Cette approche est prioritaire à son avis, car il cherche avant tout à convaincre les parents que le milieu scolaire proposé est propice à la réussite, celle-ci étant la plus grande préoccupation chez les familles qu'il rencontre lors de son recrutement, affirme-t-il.

Karim, un responsable sportif, ne se cache pas pour signaler que le recrutement dans son équipe de football se fait sur deux fronts, soit celui de la présentation de la qualité des services d'enseignement et de la réussite scolaires dans son école, mais aussi sur le plan du programme sportif qui est des plus performants. Par ailleurs, maintenant que leur programme de football connaît du succès et une certaine popularité, l'équipe d'entraîneurs peut désormais recruter parmi de nombreux candidats. Cet atout leur permet de choisir non seulement les meilleurs sur le terrain de football, mais également ceux qui ont le meilleur dossier scolaire. Il explique à ce sujet : « [...] tu sais, c'est... si on rentre 25 gars [joueurs de football], bien, on... on va essayer d'en... d'entrer aussi des... un nombre restreint de ce genre de dossiers là [notes faibles et problèmes de comportement en classe], parce que, ça vient difficile. » (Karim) Soulignons que, grâce au fait que ce

programme de football peut maintenant puiser dans un plus grand bassin de joueurs prêts à venir y jouer, il peut ainsi compter sur des EA qui nécessiteront moins de suivis scolaires de la part des responsables et entraîneurs. De plus, parce qu'ils risquent moins d'échouer à des cours et d'abandonner l'école, ces jeunes pourront jouer dans l'équipe durant leurs trois années au collégial sans risquer d'être exclus en vertu de la politique d'admissibilité du RSEQ. Nous reviendrons plus spécifiquement sur cet élément à la section 7.1 du document.

Bref, bien que plusieurs EA que nous avons rencontrés reconnaissent tous aujourd'hui la qualité du milieu d'enseignement qu'ils ont fréquenté, il reste que lors du choix de leur établissement collégial, six d'entre eux disent qu'ils n'auraient fort probablement jamais fréquenté le collège privé qu'ils ont choisi. C'est en très grande partie en raison de la possibilité de jouer au football et du calibre de jeu qu'ils l'ont fait. Néanmoins, deux autres pensent tout de même qu'ils auraient probablement fréquenté ce même collège, football ou non. À ce sujet, Karim nous indique que, à son avis, pas moins de 30 étudiants par année choisissent son collège essentiellement pour des raisons reliées à la pratique de ce sport et que, donc, sans équipe de football, plusieurs de ces jeunes auraient fréquenté un autre établissement d'enseignement. Cela représente sans conteste un apport non négligeable pour celui-ci, dans un contexte de diminution de la population étudiante.

Points saillants du cinquième chapitre

- Bien avant l'entrée au collégial, le football était, pour les étudiants-athlètes rencontrés, une activité au style « robuste » qui collait à leurs champs d'intérêt et aux représentations du genre masculin.
- La popularité entourant le football dans les écoles a semblé attirer les répondants vers ce sport qui, par leurs performances sur le terrain, se sont sentis valorisés auprès des autres.
- Pour les six répondants ayant vécu certaines difficultés scolaires au secondaire et ayant été peu engagés dans leurs études, la pratique du football dans un contexte de sport interscolaire fut une source importante de persévérance parce qu'elle représentait un facteur majeur d'« attraction » les amenant à poursuivre leurs études et à fréquenter l'école.

- Le football a représenté, pour six étudiants répondants, une activité favorisant leur désir de poursuivre les études au collégial dans le but d'atteindre, si possible, les rangs universitaires ou professionnels.
- Pour tous les répondants, le choix de leur collègue a d'abord été fondé sur la présence ou non d'une équipe de football afin de pouvoir y jouer. Quelques éléments clés semblent avoir influencé par la suite leur choix en ce sens : le calibre de jeu offert, les entraîneurs en place et la possibilité de jouer sur une base régulière dès la première année. La présence de coéquipiers de leur équipe du secondaire, la qualité de l'enseignement, l'encadrement scolaire offert et la réputation de l'établissement ont aussi été relevés, mais dans une moindre mesure.
- Les responsables des programmes de football collégiaux fondent leur recrutement sur l'encadrement des étudiants-athlètes et les mesures d'aide à la réussite afin de convaincre d'abord les parents, qui, selon eux, ont un rôle essentiel dans le choix que fera leur enfant.
- Plus l'équipe est performante sur le terrain, plus les programmes de football pourront faire leur recrutement parmi un plus grand bassin de joueurs souhaitant s'y inscrire et ils auront ainsi la possibilité de sélectionner ceux qui ont les meilleurs rendements en classe.

Chapitre 6 Le football, « joueur » d'impact dans l'intégration

Abordons ici la question de l'intégration des EA relativement à leur pratique du football. Rappelons ici que l'intégration au milieu collégial demeure un élément essentiel à la base de la persévérance et de la réussite étudiantes. Les premiers jours au collégial, tout comme l'ensemble de la première session d'études, représentent une période clé, marquée par nombre de ruptures (foyer familial, réseau, amitiés, lieu de résidence, rapport au temps, etc.), par une adaptation à une vie « autonome », par des ajustements à un nouveau milieu d'enseignement et à un horaire différent. Bref, comme il a été mentionné à la section 2.3.3, cette période constitue un moment crucial quant à la persévérance qu'auront les étudiants envers leurs études collégiales, ainsi que leurs succès scolaires.

Afin d'approfondir cette question, nous nous concentrons essentiellement, dans le présent chapitre, sur l'intégration sociale ainsi que sur l'intégration institutionnelle de ces jeunes. Il faut dire que nous avons recueilli énormément d'informations concernant ces deux volets de l'intégration, contrairement à l'aspect de l'intégration intellectuelle qui fut très peu abordé par nos répondants lors des entrevues. Par ailleurs, la pratique d'un SIC semble avoir peu d'impact sur cette forme spécifique d'intégration. Pour ce qui est de l'intégration vocationnelle, celle-ci sera également traitée à l'intérieur de ce chapitre.

Regardons comment le sport à l'école, et plus particulièrement le football, est intervenu sur l'intégration des garçons avec qui nous avons discuté.

6.1 L'intégration institutionnelle, un devoir d'équipe

Nous l'avons constaté dans les écrits sur la question (section 2.2.3), une mauvaise intégration sur le plan institutionnel demeure un facteur explicatif de cette situation, et un phénomène encore plus présent chez les garçons que chez les filles ainsi que durant la première année d'études. Rappelons-nous que la socialisation du genre masculin conduit les garçons vers un plus grand désir d'autonomie et d'indépendance. En contexte scolaire,

cela se traduit de différentes manières sur le plan de l'intégration institutionnelle, comme une utilisation plus faible des ressources offertes par le collège, une gestion du temps parfois défaillante et un sentiment d'appartenance plutôt effacé envers l'école. Prenons chacun de ces facteurs ici et tentons de voir ce qu'ont dit nos répondants par rapport à ce sujet.

6.1.1 Guider vers les ressources, souvent le travail de l'entraîneur

Tout d'abord, une des particularités importantes des deux programmes de football où nous avons mené l'enquête est que les EA qui y participent se voient automatiquement inscrits, lors de leur première session, dans un suivi particulier. Dans un des collèges ciblés, cette mesure se traduit par la présence obligatoire à une séance d'étude hebdomadaire où les entraîneurs font un suivi du déroulement scolaire des jeunes (comportement en classe, notes, etc.) et où chacun réalise individuellement ses devoirs et travaux. En ce sens, tous les nouveaux étudiants recevaient un encadrement personnalisé et un suivi étroit³¹.

Il s'avère également que, dans les deux collèges, les entraîneurs et les responsables sportifs disposent de certaines mesures de repérage des joueurs qui sont en difficulté sur le plan scolaire. Afin de remédier à la situation, ils s'assurent de rencontrer individuellement les joueurs concernés dans le but de discuter avec eux des dispositions à prendre pour assurer leur succès, et ce, dès les premières semaines de classe. Bien souvent, ce sont les entraîneurs qui sont les mieux placés pour comprendre leurs problèmes, pour les référer aux bonnes personnes-ressources dans l'école et qui s'assurent par la suite que ces joueurs utilisent réellement les services mis à leur disposition.

Par ailleurs, parce qu'ils se fréquentent de manière intensive, les entraîneurs demeurent des figures importantes pour les nouveaux joueurs qui cherchent parfois à « s'orienter » dans un contexte de grands changements. Les entraîneurs deviennent donc, bien souvent,

³¹ Nous reviendrons plus en détail sur ces séances d'encadrement obligatoire dans la section 7.3.

des confidents et des personnes de confiance pour les jeunes adultes qui vivent des bouleversements lors de leur première année du collégial. Laurent, un entraîneur, explique cette relation :

Fait que, tu sais, c'est... c'est sûr que l'impact qu'on a, les entraîneurs, à cet âge-là, avec les premières années, est vraiment, euh... primordial. Puis, tu sais, moi, je... tu sais, moi, je... moi, je suis plus du type... tu sais, j'aime ça être proche de... des joueurs, de parler avec eux, pas juste parler de football, là, tu sais, pas juste parler d'école, parce que, tu sais, je martèle beaucoup ça, là, l'école. Mais tu sais, euh... tu sais, j'aime ça, tu sais, savoir ce qui se passe dans leur vie, de... d'être au courant de... de ce qu'y font dans... tu sais, y ont tu une blonde, comment ça va à la maison, leurs parents ? (Laurent)

Laurent en profite également, lors des discussions informelles de « corridor » qu'il tient avec ses nouveaux joueurs, pour non seulement offrir ses conseils et son soutien, mais pour inciter également ces derniers à prendre contact avec les personnes du collège qui pourront les aider en cas de besoin.

De plus, aux dires d'Éric et de plusieurs autres participants, les entraîneurs sont très présents pour eux s'ils veulent discuter de difficultés scolaires ou encore personnelles, mais aussi simplement pour avoir du plaisir ensemble : « Les *coachs* sont tout le temps là, y a tout le temps un *coach* qui est à côté des *lockers*. Si tu veux parler avec quelqu'un, y a tout le temps quelqu'un, c'est... une bonne fraternité, c'est... euh... c'est super facile de te sentir chez toi pis de parler en cas de problème. » (Éric) Henri y voyait aussi un avantage lors de sa première session : « Bien, tu sais, en même temps, y [son entraîneur] était présent pour, tu sais, peu importe, si j'avais des questions à poser, tu le sais qu'y était là, donc, ça, c'est rassurant, aussi, de savoir... de savoir que quand t'as quelque chose, t'as un besoin particulier, bien, y a cette disponibilité-là qui... qui est présent pour toi, donc... » (Henri) Ses entraîneurs, dit-il, lui ont même permis de trouver un emploi durant sa première session. Bref, la présence des entraîneurs a plutôt été positive dans la vie de ces jeunes qui ont pu compter sur l'assistance d'un adulte, à leur école, leur permettant de mieux s'intégrer à leur nouveau milieu d'études. Cela se rapproche des propos de Bégin et collab. (2012), Roy (2006) et Barbeau (2007) sur la place que peuvent prendre d'autres acteurs que les professeurs pour la réussite des étudiants, tout comme

ceux de Corney (2014), Hartmann (2008) et Woods (2007) concernant l'importance des membres du personnel en lien avec les APS et les SIS dans la réussite éducative des jeunes.

6.1.2 Gérer son temps et son énergie, plus difficile quand on est un EA?

Nous l'avons indiqué précédemment à la sous-section 2.2.3, l'intégration institutionnelle passe par une adaptation fonctionnelle au nouveau type d'horaire scolaire proposé au collégial. À ce sujet, Gaudreault et son équipe (2014) et Vezeau (2007), tout comme Lussier (2004)³², ont montré que bien des garçons avaient du mal à suivre le rythme imposé lors des études collégiales et, donc, avaient de la difficulté à s'adapter à leur nouveau contexte d'études. Nous avons également montré, dans la section concernant le SIS dans les écoles secondaires américaines (3.4.1), que le sport pratiqué de façon régulière et modérée avait très peu d'influence néfaste sur le temps accordé aux études de la part des EA. Toutefois, dans le contexte de la pratique du football universitaire aux États-Unis et au Canada, des chercheurs ont démontré que cet engagement sportif prenait bien souvent trop de place dans la planification hebdomadaire des EA et qu'il représenterait même la difficulté la plus importante pour eux, selon une étude de Rothschild-Checroune et ses collaborateurs (2013).

Cela étant dit, regardons maintenant ce que nous avons obtenu comme information à ce sujet dans notre enquête. Premièrement, tout comme une bonne part des étudiants masculins qui fréquentent le collégial, certains jeunes que nous avons rencontrés nous affirment avoir eu certaines difficultés de transition vers leur nouvel horaire du collégial, indépendamment de leur pratique sportive. Cet horaire, offrant plus de « liberté » et de temps d'étude durant la journée, représente un défi d'adaptation important. Ainsi, trois des huit répondants qui ont pris part à notre enquête nous confirment avoir eu une première session difficile en raison, notamment, d'une organisation déficiente de leur temps. Gabriel explique ici comment il a vécu cette période : « Puis, je vous dirais qu'à ma première session, c'était... c'est l'adaptation qui a été difficile, j'essayais d'être à mes

³² À ce sujet, voir la sous-section 2.2.3 du présent document.

affaires, sauf, c'était différent du secondaire. Donc, ça, ç'a été un peu plus difficile comme adaptation [...] t'étais plus laissé à toi-même, puis fallait que tu sois à tes affaires... » (Gabriel)

Par ailleurs, tous avouent qu'ils auraient pu travailler davantage et mettre plus de temps dans leurs travaux scolaires lors de leur première année d'études. Ils sont presque unanimes à affirmer avoir profité de leurs temps libres pour aller discuter avec leurs coéquipiers à la cafétéria, pour jouer aux cartes ou encore aux jeux vidéo dans le vestiaire d'équipe, souvent persuadés par des coéquipiers vétérans. Un autre nous dit même avoir passé quelques après-midi à la brasserie du coin. Les commentaires d'Éric résument bien cette situation : « J'ai un gars de 3e... 2e année, quand je suis arrivé, qui, euh... à toute... chaque fois que je finissais un cours, y me prenait par l'épaule : "Regarde, on s'en va jouer aux cartes, là." Je m'en allais faire des devoirs, mettons, on s'en allait jouer aux cartes, fait que, oui, te... te faire intégrer, définitivement, mais c'est pas toujours bon pour les études. » (Éric) Ce choix pouvait aussi venir d'un choix personnel, tel que le mentionne Alexis : « Parce que des fois, avec les... tout le temps la gang de football, tout le temps... puis là, ça te tente pas d'aller faire tes devoirs, d'aller faire ça, ça te tente de rester à la cafétéria, puis jaser. » (Alexis) Bref, ces situations, bien que favorables à l'intégration sociale, nous le verrons plus loin, peuvent évidemment nuire à la réussite scolaires si elles se reproduisent trop fréquemment.

Deuxièmement, la pratique du football dans un contexte d'études collégiales peut mener à certaines difficultés d'adaptation particulières. À ce sujet, Éric, Ismaël, Henri, Alexis, Frédéric, Benoit et Gabriel déclarent tous avoir eu de la difficulté à prendre du temps de qualité, en semaine, pour étudier et travailler lors des périodes sans classe, et ce, surtout lors de leur première année scolaire. Regardons d'un peu plus près ce qu'affirment ces EA à ce sujet.

Quand nous avons rencontré les EA, plusieurs nous ont dit être conscients du défi, en termes de temps, que représentait le fait de jouer au football durant leurs études collégiales, et ce, surtout lors de la saison automnale. Ce commentaire d'Ismaël

représente bien ce qu'ont exprimé sept autres joueurs de football rencontrés : « Euh, puis c'est vrai que c'est... c'est plus difficile quand tu joues au football parce que si t'enlèves ces 3 heures-là [par jour de pratique et d'entraînement], bien, c'est déjà beaucoup moins de fatigue accumulée dans ta journée, donc, tu peux te permettre d'étudier plus. » (Ismaël) Et il ajoute, plus tard dans l'entretien : « Donc, tu mets beaucoup de temps... beaucoup plus de temps dans le football que tu le passes dans... ton cerveau est beaucoup plus axé vers le football, on se cachera pas, là, y a beaucoup d'étudiants qui vont manquer des périodes d'étude ou, euh, qui vont manquer de leurs cours pour se préparer pour jouer contre [il nomme une équipe], que... en fin de semaine. » (Ismaël)

Sans trop entrer dans les détails de l'horaire de chacun des répondants, disons que, de manière générale, il pouvait ressembler, durant la session d'automne, à une vingtaine d'heures de cours par semaine, à une pratique de football d'environ deux heures chaque soir, à une partie le vendredi soir ou le samedi (à domicile ou à l'extérieur) et à du repos et de l'étude le dimanche, en plus de quelques heures passées dans le gymnase à s'entraîner et dans les transports pour se rendre à l'école. Nous pourrions aussi ajouter que le football occupait entre 20 et 35 heures par semaine dans l'horaire des jeunes rencontrés, le maximum d'heures s'apparentant ici aux heures prescrites par le RSEQ (2016c) pour la pratique du football au collégial³³. Quant à l'hiver, les heures de pratique de football étaient souvent diminuées, alors que l'entraînement individuel ainsi que les heures de cours étaient en augmentation, telle que le recommande également le RSEQ (2016c). Indiquons que trois jeunes que nous avons rencontrés se voyaient dans l'obligation de travailler durant les sessions d'études, mais souvent que quelques heures par semaine.

Voici, de manière plus précise, à quoi ressemblait l'horaire hebdomadaire de quelques-uns des répondants ainsi que leur impression sur cette situation : « Je travaillais peut-être 12... 12, 15... 12 heures, peut-être, par semaine, 12 à 15. Ça dépendait des semaines. Le football occupait un... 30... 34-35 heures, peut-être, à ce moment-là. Puis là, bien,

³³ Quelques informations en lien avec ce cadre de référence se retrouvent à la section 3.3 du présent document.

l'école, là, qui prenait de la... plus de place, un 20 heures, à peu près, au cégep, c'était à peu près ça, 20 heures, que ça prenait... une session, là, c'était plus l'étude, là, c'était lourd. » (Henri)

Jérôme explique pour sa part que : « Euh, je dirais... durant les saisons de foot, là, c'est sûr, c'était plus *toffe*, là, tu sais. Euh, t'as de l'école le jour, t'as de l'entraînement de foot le soir, à tous les soirs, puis là, après ça, faut que t'étudies, euh, tu sais, c'est pas comme l'hiver. [...] Mais durant la saison, là, l'automne, c'était quand même du stock, euh, je trouvais ça difficile, là. » (Jérôme) Puis il ajoute : « Mettons que je m'en souviens que souvent, vers la fin de la saison, là, à ce temps-ci, là, l'étude prenait le bord un peu, puis je me disais, regarde, au pire, là, je vas en reprendre un peu quand la saison va finir. Parce que, tu sais, c'était très exigeant. » (Jérôme) Et Gabriel de mentionner : « Fait que je faisais juste foot/école. Fait que ça, ç'a vraiment été difficile, euh... Au niveau collégial, ma première session, ç'a été vraiment la plus marquante que je me rappelle, là, au niveau charge de travail scolaire, adaptation, ç'a été la pire. » (Gabriel)

Pour Alexis, tout comme Éric, qui vivaient assez loin de leur collège, mais dans la même région métropolitaine, le transport pouvait occuper une place importante dans leur quotidien, ce qui rendait l'expérience parfois plus difficile : « Fait que je partais à 7 heures de chez nous. Je me levais à 6 heures et demie... 6 heures et quart, 6 heures et demie. Je pars à 7 heures, je fais... je fais ma journée, j'avais des pauses à... au cours de ma journée, puis veut, veut pas, peu importe à quelle heure je finissais, fallait je reste à l'école jusqu'à 6 heures et demie, que là, la pratique commençait à 6 heures et demie. » (Alexis) Et il ajoute : « Fait que... Sinon, mon horaire, c'était vraiment... j'étais... 8 heures et demie le matin à... à 8 heures et demie le soir, à l'école. Puis le restant, soit en transport ou chez nous [...]. Mais avec le football, le soir, c'était beaucoup trop difficile [d'étudier], j'arrivais trop tard, puis je repartais tôt le matin, fait que c'était pas possible pour moi d'ouvrir mes livres. C'était pas évident. » (Alexis) Ismaël dit même avoir « frappé un mur » lors de sa première session et avoir réalisé que le travail demandé, à la fois à l'école mais aussi sur le plan sportif, est imposant.

Sans présenter une analyse détaillée et approfondie ici, signalons le fait que de migrer d'une région à une autre pour des fins d'études représente un défi de taille qui s'additionne à ce que vivent déjà, généralement, une bonne partie des joueurs de football au collégial. Pour les deux EA rencontrés qui ont vécu cette situation, leurs préoccupations venaient non seulement de vivre des difficultés d'éloignement (famille, amis, etc.), mais également de trouver un équilibre dans leurs activités quotidiennes. Alors qu'Henri a pu profiter d'une place dans une famille d'accueil résidant près de son collègue, ce qui a facilité son organisation hebdomadaire du temps (repas, ménage, etc.) et lui a permis de ne pas se sentir trop seul à son arrivée dans sa nouvelle ville, ce fut complètement différent pour Ismaël. Ce dernier mentionne avoir vécu des moments très difficiles, particulièrement en première session. La liberté et l'autonomie qu'il venait d'obtenir en étant loin de sa famille et installé en résidence l'ont mené vers de mauvaises habitudes : « [...] donc, je sortais veiller 4, 5 fois/semaine, en même temps, j'avais du football, donc, j'étais tout le temps fatigué, mes cours, euh... on était obligé d'y aller, parce que sinon, on coulait la session. J'ai beau être présent physiquement, mais mentalement, je suis pas là. [...] j'allais tout le temps au restaurant parce que j'étais pas tant capable de faire à manger. Ça coûtait cher aussi. » (Ismaël)

Cet étudiant révèle également avoir vécu beaucoup de tristesse, car il se sentait très loin de sa famille qui, durant cette période, avait quitté le Québec pour vivre dans un autre pays. Même une fois cette période plus trouble derrière lui, Ismaël a rencontré d'autres obstacles quant à l'organisation de son temps : « Dans le fond, faut tu fasses ton souper, euh, y faut tu manges, mais après, tu dis... tu vas étudier, donc, y est rendu 19 heures et demie, 20 heures, t'as eu une grosse journée dans le corps, y a des cours à l'école, t'as eu une pratique de football, t'as eu un meeting de football, est-ce que t'es vraiment motivé à aller étudier encore? » (Ismaël)

Bref, la situation d'Ismaël nous permet de comprendre que tous les EA ne vivent pas les mêmes difficultés d'intégration et d'adaptation et que leur contexte de vie peut affecter leur rendement scolaire.

Cela étant dit, à l'inverse, quelques éléments en lien avec la pratique sportive que font les EA semblent leur avoir été bénéfiques quant à leur intégration à leur nouvel environnement scolaire. À cet égard, nous en avons relevé trois principaux.

Tout d'abord, cette routine serrée et pour le moins épuisante, aux dires de certains, les a tout de même obligés à mieux s'organiser par eux-mêmes, à mieux gérer leurs temps pour réussir leurs études et à persister également dans leur pratique du football. Examinons maintenant comment cette réorganisation s'est articulée dans leur quotidien.

Éric explique ici quelques changements qu'il a dû faire pour s'ajuster aux demandes qu'imposait son projet collégial : « Fait que j'arrivais à l'école vers 7 heures, une heure et demie avant mes cours, je... je me prenais un déjeuner là-bas, je sortais mes cahiers un peu, j'avais une heure pour faire des travaux. Euh, je pense, j'ai passé à peu près 2 sessions, euh, à tous les matins. » (Éric) D'autres répondants ont eux aussi ajusté leur « routine », dès leur première année, afin d'aspirer à réussir leurs études et, par surcroît, continuer la pratique du football au collégial :

Ma première session, c'est sûr, ç'a moins bien été, mais à ma... après, oui, mais c'est... juste organiser mon temps. Fait je... dans le fond, c'est vraiment juste... pour moi, c'est vraiment juste, euh, étudier le matin, avoir des trous dans mon horaire pendant la journée, surtout que j'habitais loin. [...] tu sais, je suis là pour la journée, y avait pas, euh... c'est sûr que je finissais pas un cours à... je finissais un cours, je me disais : "Ah, j'ai 2 heures de pause, je vais rentrer chez nous." Ça se faisait pas. Fait que je me disais, tu sais, toutes les pauses que j'avais, c'était... c'était pour de l'étude... (Frédéric)

Euh... mettons, t'as... t'as un examen le lundi à l'école, tu vas pas étudier le samedi, parce que tu viens de jouer un match, fait que t'es brûlé, ça te tente pas de rien faire. Le dimanche, t'as un match à 7 heures. T'as pas le temps d'étudier, donc... c'est là que la... la préparation de ton examen doit commencer beaucoup plus tôt, parce que tu sais que le samedi, puis le dimanche, t'auras pas vraiment de situations pour étudier (football, repos, etc.). Donc, c'était pas ça au début de mes études. (Ismaël)

Fait que ça faisait en sorte que mes... mes études, tout ça, fallait qu'y soient faites, soit la fin de semaine ou dans le jour. Fait que, moi, ça faisait en sorte que mes pauses, euh, je les prenais, je te dis ça, mais pas tout le temps, mais mes pauses, habituellement, je les prenais tout le temps pour... au moins une heure par jour, là, que j'essayais d'aller faire des devoirs, m'avancer dans mes trucs. Puis la fin de semaine. En fin de semaine, surtout, là, c'était... c'était là que vraiment, j'ouvrais

tous mes livres, puis je passais à travers tout. [...] j'avais organisé mes... mon temps là-dedans, là. (Alexis)

Bien, justement, euh... surtout, je dirais, la routine, c'était surtout l'hiver, quand t'as... t'as ton entraînement, tout ça, fait que tu te réveilles, tu vas à l'école, après l'école, tu vas t'entraîner, puis comme *gadger* tes repas là-dedans, tout le temps, puis... puis c'est comme une routine, tout le temps avec tes amis, tout ça. (Benoit)

Non, y m'a... y m'a pas nui [le football], pour moi, en tant que tel. Y m'a vraiment, comme je l'ai dit plus tôt, encadré dans... donné une structure dans laquelle je pouvais évoluer, puis qui me permettait d'être à mes affaires. Quand j'avais des moments propices, je faisais mes devoirs, j'attendais pas à la dernière minute, je savais que faut je les fasse, là, sinon, j'avais pas le temps à telle place. (Gabriel)

Un second élément favorable à leur adaptation est très certainement l'encadrement fourni par le collègue pour ses joueurs de football. Ces jeunes avaient évidemment accès à des ressources offertes par leur collègue sur une base volontaire, mais ils bénéficiaient également d'un encadrement pédagogique obligatoire, permettant de les aider, entre autres choses, dans l'organisation de leur temps.

De manière plus informelle, les entraîneurs semblent intervenir auprès de leur EA afin de les aider à mieux organiser leur temps, et ce, dès les premières semaines de cours. Par exemple, un des EA nous révèle que, étant donné que lui et ses coéquipiers fréquentaient un collègue de petite taille, ses entraîneurs et les membres du personnel de l'équipe étaient bien souvent au courant des pratiques qui pouvaient nuire aux études et qu'ils intervenaient de différentes façons afin d'amener les étudiants, surtout ceux de première année, à utiliser les périodes libres pour étudier et avancer dans leurs travaux scolaires. C'est le cas de Chantale, responsable sportive, qui, quelques fois par session, visitait la cafétéria et les corridors de l'école afin d'encourager les EA, et particulièrement les joueurs de football de première année, à prendre du temps pour étudier.

Quant à Laurent, un entraîneur, il déclare avoir une bonne idée, chaque année, de ceux qui, dans son équipe, sont moins bien organisés et ont du mal à s'adapter à leur horaire. Ce sont généralement ceux, dit-il, qui lui demandent de s'absenter d'un entraînement ou d'une rencontre d'équipe pour différentes raisons (travaux, examen, travail rémunéré, sorties, etc.). Il s'emploie alors à leur souligner que chaque absence à un entraînement est

une nuisance non seulement pour la qualité de jeu du jeune, mais aussi qu'elle peut affecter toute l'équipe. Il arrive aussi qu'il décide de ne pas faire jouer un jeune durant un match de l'équipe, si celui-ci s'est absenté trop souvent des entraînements. Bref, par ses interventions, affirme-t-il, il souhaite encourager non seulement la présence de tous ses joueurs lors de toutes ses activités reliées au football afin d'améliorer son équipe, mais également favoriser la responsabilité qu'a chacun d'eux d'organiser efficacement et convenablement leur temps.

Ce suivi et cet encadrement formels et informels de la part des responsables sportifs et des entraîneurs semblent avoir été bénéfiques sur le plan de l'organisation et de la gestion du temps pour ceux qui entrent au collégial. Frédéric, par exemple, mentionne que « [...] une fois qu'on est arrivé à [il nomme son collègue], les *coachs*, ils avaient vraiment un bon système, on était suivis, surtout pendant ta première session, là, euh, y te... y te suivent beaucoup plus à ta première session, pour... pour voir si ça va dans tes cours, puis y savaient déjà que j'avais des problèmes au secondaire » (Frédéric). Henri est du même avis, en expliquant que cet encadrement a été favorable à son adaptation au milieu collégial, particulièrement dans le contexte de sa migration pour études : « C'est sûr, au début [du collégial], c'est là que tu sais pas trop comment ça fonctionne, un horaire, un cours, euh, collégial. Ça te stresse toujours un petit peu plus. Tu te prépares, mais pas nécessairement de la bonne façon, t'apprends des choses, tu... tu comprends pas trop comment ça fonctionne, les examens, mettons, de... le... le collège. Mais ça s'est bien passé, là, j'ai pas... j'ai été bien encadré par les *coachs*. » (Henri) Bien que cet appui reçu de ses entraîneurs fut un élément positif dans son intégration, il reste néanmoins qu'Henri aurait aimé recevoir plus d'aide dès son arrivée dans son collège : « [...] en résidence, t'es autonome, mais tu restes, tu demeures un mineur quand t'arrives ici, t'es... tu demeures un gars sans expérience, puis probablement la première fois de ta vie que t'habites tout seul. Donc, ça prendrait... je sais pas, une... des ateliers. Y sont capables de faire ça, une... des ateliers de cuisine. Je suis sûr que plein de monde irait. » (Henri)

Finalement, la possibilité qu'offrent certains établissements d'enseignement collégial de répartir le cheminement scolaire des joueurs de football sur cinq sessions dans les

programmes préuniversitaires fait en sorte de partager les cours prévus à l'automne sur trois sessions plutôt que sur deux, comme cela est généralement le cas pour les autres étudiants. Il est à noter que tous ceux que nous avons rencontrés en entrevue ont réalisé un parcours de la sorte.

Cette organisation scolaire, qui permet aux joueurs de football de compter sur une première session d'études allégée, semble avoir facilité l'adaptation de ces derniers quant à la charge de travail demandée au collégial. Quelques commentaires obtenus vont en ce sens. Par exemple, un répondant nous indique : « Ça s'est bien passé. Euh... ç'a été un... bien, c'est sûr que, euh... y a l'étape d'ajustement, euh, vraiment passer du secondaire au cégep, mais comme je te dis, moi, j'ai eu une saison allégée en partant, puis j'ai eu... vu que c'était... je commençais à l'automne, puis c'était une saison de football qui commençait en même temps... » (Alexis) Benoit fait une remarque semblable à celle d'Alexis, en ajoutant qu'il a aimé le fait d'avoir moins d'heures de cours lors de sa première session, surtout qu'il consacrait alors beaucoup de temps et d'énergie à l'amélioration de son jeu au football.

En conclusion ici, il est permis de penser, à travers les témoignages de nos répondants, que la pratique du football comme SIC représente une charge de travail importante qui s'additionne aux autres activités « normales » que peuvent avoir ces jeunes (études, travail rémunéré, etc.) et avec laquelle il faut s'adapter dès les premières semaines de cours. Par ailleurs, cette réalité s'accompagne, pour certains EA, de difficultés de transition entre le secondaire et le collégial, tout comme cela peut s'observer chez plusieurs garçons qui entreprennent des études au cégep. L'influence des membres du groupe peut aussi avoir eu des effets néfastes sur leur réussite scolaires.

Toutefois, nous notons qu'avec le soutien consenti et les mesures incitatives offertes, les EA arrivent à structurer de manière efficace leur temps et trouvent des solutions pour assurer leur réussite scolaires, ainsi que leur succès sur le terrain. Nous pourrions donc convenir, en fin de compte, que contrairement à ce que certaines études rapportent concernant plus particulièrement les EA universitaires américains et canadiens, le temps

et l'énergie que requiert la pratique du football dans le contexte collégial québécois ne semblent pas affecter outre mesure l'intégration et l'adaptation des EA à leur milieu d'études postsecondaires. Une étude de plus grande envergure serait toutefois nécessaire afin d'obtenir un portrait plus représentatif par rapport à cette question.

6.1.3 Un fort sentiment d'appartenance

Le sentiment d'appartenance envers l'école semble favoriser une meilleure intégration dans le milieu d'études et, donc, augmenterait les chances de persévérance et de réussite scolaires³⁴. Il semble, par ailleurs, que pour favoriser cette intégration et stimuler ce sentiment envers l'école, la participation à des APS, comme l'implication dans un SIS, soit un bon moyen, particulièrement pour les garçons³⁵. Les APS auraient pour effet de développer un sentiment d'appartenance et d'identification positif et fort envers l'établissement d'enseignement fréquenté et renforceraient le rapport entre les étudiants et leur collègue, comme milieu d'études et de vie attrayant et stimulant³⁶. Cela étant dit, tel que nous l'avons présenté précédemment, pour arriver à créer ce sentiment d'appartenance à travers l'expérience sportive, il est essentiel de remplir trois conditions telles qu'observées par Langlois (2012), soit que les participants puissent partager des expériences communes et significatives, que le sport pratiqué soit valorisé et encouragé et que le climat de l'équipe et du programme sportif soit positif, à partir de facteurs interpersonnels, individuels et de prestige³⁷.

Ainsi, dans cette sous-section du travail, nous chercherons essentiellement à voir si les conditions quant au développement du sentiment d'appartenance ont été mises en place à l'intérieur des collèges et des équipes où nous avons réalisé notre enquête. Cette recherche nous permettra de vérifier si un tel sentiment aurait pu se développer chez les jeunes rencontrés et de comprendre les facteurs en cause. Aller plus loin que ce constat,

³⁴ À ce sujet, voir la sous-section 2.2.3 du présent document.

³⁵ À ce sujet, voir la section 3.2 du présent document.

³⁶ À ce sujet, voir les sections 3.2 et 3.4 du présent document.

³⁷ À ce sujet, voir la sous-section 3.4.3 du présent document.

dans le présent travail, considérant le contenu de nos données et le type d'étude mené, serait difficilement possible.

Débutons ici par la première condition, soit celle qui fait référence au partage d'expériences communes et significatives pour les participants. En fait, les EA peuvent être amenés à vivre et à partager des expériences parfois très intenses à travers leur pratique sportive (camp d'entraînement, championnat, série de défaites ou de victoires, entraînements, nombreux voyages, etc.). Avec ces expériences, des rapports étroits peuvent se constituer entre les membres d'une équipe, ce qui favoriserait une sorte d'esprit de famille et un sentiment de fraternité et d'affiliation fort, dépendamment de l'intensité et de la qualité de ces rapports.

À ce sujet, ce qui semble ressortir de nos entrevues comme élément significatif de l'expérience des EA, avant les moments forts comme des championnats ou des défaites cuisantes, demeure la forte proximité entre coéquipiers et les nombreuses heures passées ensemble. Éric donne ici un aperçu de ces nombreux moments en compagnie de ses coéquipiers : « Ça comportait, à tous les jours, c'était 2, 3 heures de muscu, on avait le *track* aussi, j'étais tout le temps avec les gars, au cégep, qui s'entraînait le plus fort, qui... qui poussait le plus, tu sais, je passais beaucoup... je passais aussi bien beaucoup de temps avec les gars de l'équipe, bien, comme ça, tu sais, on jouait aux cartes, on... mais je passais énormément de temps dans... dans mon équipe. » (Éric) Éric en vient à dire qu'en rétrospective, ils faisaient tous partie d'une grande « famille ». Alexis rapporte sensiblement les mêmes propos que son coéquipier : « [...] tous les gars de football, on est tout le temps ensemble, tout le temps en... tout le temps en train de faire tout ensemble, on se voit le midi, à toutes nos pauses, on est tout le temps ensemble. Fait que c'est vraiment une famille, quand je dis c'est comme une famille, c'est qu'on est relié comme... comme des frères, je te dirais. » (Alexis) Deux autres EA de notre échantillon provenant du même collège qu'Alexis et Éric font également part de ce sentiment envers leur équipe. Il en est de même pour David, l'entraîneur de ces quatre jeunes, ainsi que Chantale, la responsable des sports, qui affirme à ce sujet : « La famille, à [elle nomme

son collègue], c'est vraiment le mot d'ordre, tout le monde dit, on est, ici, une grande famille, on a vraiment... » (Chantale)

Pour ce qui est des répondants provenant de l'autre collège ciblé, ils n'ont été que deux EA sur quatre à indiquer que leur équipe représentait pour eux une famille. Ismaël est un de ceux-là : « Donc, tout le monde s'est amusé ici, tout le monde a eu un meilleur parcours, ici, là, on forme une famille parce qu'on est dans un petit cégep, on est tout le temps ensemble à la cafétéria, on est tout le temps ensemble, euh, dans le... dans nos classes, on a tout le temps au moins un étudiant avec nous, euh, au football, on est toujours ensemble [...]. » (Ismaël) Les deux autres EA ne se prononcent pas nécessairement sur cette question. Il faut dire que cette équipe a vécu une situation conflictuelle entre coéquipiers durant une année particulièrement éprouvante. Ce climat ayant peut-être affecté négativement l'expérience de certains jeunes dans l'équipe. Nous traiterons davantage de cet aspect dans la partie portant sur le climat ou l'ambiance dans l'équipe.

Il faut également souligner que les entraîneurs, dans les deux collèges ciblés, semblent avoir eu des rapports étroits avec leurs joueurs, cette relation favorisant sans doute le rapport d'affiliation de ces derniers à l'équipe. Voici quelques commentaires qui vont en ce sens : « Moi, j'étais le gars qui allait s'asseoir, aussi, dans le local des *coachs*, tu sais, aller parler aux *coachs*. Fait que j'étais tout le temps dans ce milieu-là, plus que j'étais dans le milieu de l'école. J'allais voir les *coachs*, puis les... plus souvent, j'allais voir mes profs pour l'école, mettons. » (Éric) « Puis y a personne qui a... qui peut dire qu'y a pas aimé [il nomme le nom de son entraîneur], parce qu'il était proche de tout le monde. [...] On est uni, les *coachs* sont proches de nous également... » (Ismaël)

Somme toute, ce qui ressort de nos entrevues est le fait que la grande majorité des répondants ont affirmé que cette expérience a été, de manière générale, fort appréciée en raison de la qualité des relations et de son intensité avec plusieurs de leurs coéquipiers³⁸.

³⁸Rappelons que le fait de développer des relations interpersonnelles reste un des motifs principaux de l'engagement des étudiants dans les APS (voir la section 3.1 à ce sujet).

Les facteurs personnel et interpersonnel (qualité des relations, soutien, inclusion) étant donc ici au cœur de cette tendance.

Intéressons-nous maintenant à savoir si le sport, soit le football, a été une activité valorisée et importante pour les participants, ainsi que pour leur collège. Nous verrons ici comment le football a pu leur permettre de développer une fierté personnelle, mais également une fierté envers leur équipe, ayant pour effet de favoriser un sentiment d'appartenance envers leur collège. Notons la présence, dans cette partie, des trois facteurs ayant contribué à la valorisation de ce sport, soit les facteurs interpersonnels, personnels et de prestige.

Les EA avec qui nous avons discuté sont unanimes : faire partie de l'équipe de football de leur collège a représenté pour eux, de façon générale, une activité appréciée et valorisée de tous. Cette conviction se constate, par exemple, par le fait que ce sport a pris une grande importance dans la vie et dans le quotidien de ces collégiens, importance qui était palpable chez plusieurs répondants, et ce, bien avant leur entrée au collégial³⁹. La précédente sous-section de ce chapitre (6.1.2) montre bien jusqu'à quel point ces jeunes ont travaillé assidûment pour persévérer durant leurs études. Certains parlent même de la chance d'avoir été recrutés et choisis pour faire partie de l'équipe du collège dans laquelle ils ont joué. Gabriel et Henri y vont de ces commentaires : « Bien, euh... de faire partie d'une entité, faire partie d'une équipe, d'être représenté à ça, on pourrait dire que ça... on... on a été chanceux... » (Gabriel) « Non, j'ai pas... c'est ça. J'ai jamais eu le sentiment de pas être content d'être dans cette équipe-là, c'était une chance que je puisse y être, on était apprécié. » (Henri)

L'équipe de football semble également fortement valorisée à l'intérieur des deux collèges où nous avons réalisé notre enquête. Les directions des collèges, tout comme les membres du personnel, paraissent y accorder une importance considérable, en octroyant, par exemple, des ressources financières appréciables (entraîneurs à temps plein, publicité, achat d'équipements, autobus d'équipes, suivi scolaire particulier, etc.) et en y prêtant

³⁹ À ce sujet, voir la sous-section 5.1.1 du présent document.

une attention particulière. Sur ce point, David, entraîneur, déclare : « Donc, euh, tout le monde parle du football dans les murs de [il nomme son collègue], que ce soit les... des professeurs ou la direction, euh... Donc, c'est... puis les joueurs s'en font parler constamment. Et donc, sont fiers de ça, aussi, là. » (David)

Laurent, l'entraîneur de l'autre collègue, fait un constat similaire : « Bien, tu sais, c'est sûr que, euh... on a une direction qui nous supporte beaucoup. Je pense qu'au fil des années, euh... la direction et, euh, les membres du collège se sont rendu compte, euh, l'effet positif qu'avait l'équipe de football. » (Laurent) Le commentaire de Karim, collègue de Laurent et responsable sportif, semble également aller en ce sens : « Je pense, euh, que... tu sais, pour moi, euh, je pense qu'elle a une place extrêmement importante [l'équipe de football de son collègue] pour le fait, euh... le fait que... là, je vas... c'est le gars de business qui va parler, là. [...] Le football nous permet d'entrer, annuellement, 25 à 30 étudiants qui, probablement, sans ce sport, choisiraient pas le [il nomme son collègue]. » (Karim)

Bref, à partir des commentaires recueillis, nous pouvons affirmer sans nous tromper que le football semble plutôt valorisé dans les établissements d'enseignement visités, et pourrions-nous penser que c'est le cas pour des raisons essentiellement économiques, tel que le mentionnait Karim plus haut⁴⁰? Sans s'étendre trop sur ce sujet, la popularité de ce sport chez les garçons et dans la société en général, tel qu'il est décrit à la section 3.3 du présent document, n'est certainement pas étrangère au fait que les collèges y voient une occasion de recruter davantage d'étudiants dans leur établissement. En fait, comme le football représente une activité qui semble être porteuse de sens pour des garçons, comme détaillé dans le cinquième chapitre, sans la présence de ce sport dans les collèges, des EA ne fréquenteraient ni l'établissement choisi ni le réseau collégial en général. Par ailleurs, nous rappellent les deux entraîneurs ainsi que les deux responsables sportifs, le fait d'avoir une équipe de première division permet au collège et à l'équipe d'avoir une forte

⁴⁰ Les propos recueillis à ce sujet se rapprochent de ceux tenus par McTeer et Curtis (1999) concernant le contexte du football dans les universités canadiennes et qui sont présentés à la sous-section 3.4.3 du présent document.

visibilité dans les médias et représente sans conteste un véhicule promotionnel qui plaît fortement aux directions d'établissement.

En plus de cette visibilité à l'extérieur des murs de l'école, six joueurs nous disent avoir constaté que, dans leur collège, il était fréquent qu'ils aient entendu parler de leur équipe (publicité, discussion dans les corridors, etc.) et qu'ils aient eu des discussions avec leurs professeurs et avec d'autres étudiants, en classe ou durant les pauses, concernant leurs parties ou le championnat. En fait, tout comme dans le contexte de l'école secondaire, cette pratique sportive conduit à une sorte de prestige accordé aux joueurs à l'intérieur de leur collège, et ces derniers jouissent ainsi d'une certaine popularité. Les propos de Jérôme résument bien cette notoriété : « Tu sais, t'es comme un peu un genre de... de petite star, là, tu sais, t'arrives, là, puis tu marches dans le [il nomme son collègue], là, puis tu... t'es... t'es donc cool [...]. Toi, tu joues au foot, là, fait que là... Là, je pense vraiment pus ça, là, mais tu sais, à l'époque... » (Jérôme) Cette impression de prestige auprès des autres, décrite par Lepage-Simard (1999), demeure une source importante de développement du sentiment d'appartenance pour les garçons qui pratiquent le football et elle peut certainement également favoriser l'envie de continuer à fréquenter l'établissement d'enseignement.

Cela étant dit, il semble également se développer chez les jeunes avec qui nous avons discuté une sorte de fierté envers leur équipe, qui s'est transformée en sentiment d'appartenance. Tout d'abord, spontanément et sans hésitation, tous les jeunes qui ont participé à notre étude nous disent avoir été la plupart du temps très fiers de l'équipe avec laquelle ils ont joué durant leur passage au collégial. Cette fierté a pu se constater de différentes façons. D'une part, cela s'est observé par le fait qu'ils disent endosser régulièrement, et même parfois de façon constante, l'uniforme aux couleurs de leur équipe et de leur collège. Voici comment Alexis s'exprime à ce sujet : « [...] bien, c'est une appartenance autant que... la ligue de football, là, euh... le collège, de représenter, tu sais, veut, veut pas, à chaque équipe de football que j'ai fait, je... j'ai tout le temps été fier de mettre l'uniforme, puis d'embarquer dedans pour jouer pour une équipe, une école. » (Alexis) Éric continue dans la même veine : « Tu sais, nous autres, les... les gars

de foot, on se promène avec notre veste avec le symbole de [il nomme son collègue], on se promène avec le *track suit*, tu sais, littéralement, moi, je portais ça 5 jours par semaine, puis je l'avais à la fin de la semaine, je le portais la semaine d'après, tu sais. » (Éric) Même chose pour ce qui est d'Henri : « Puis quand t'es dans l'école, bien, tu sais que... tu fais partie de ce programme-là, bien, c'est une fierté, vraiment, de... de porter ces couleurs-là, de savoir que tous les efforts que tu mets, bien, c'est pour quelque chose, ça... » (Henri) De plus, il semble que non seulement ils aient porté fièrement les vêtements de leur équipe, mais que trois d'entre eux avaient l'habitude de discuter presque uniquement de leur pratique sportive avec parents et amis. Cela représentait leur sujet de prédilection. Les autres EA rencontrés déclarent avoir été plus modérés sur cette question, en indiquant que cela avait pu arriver qu'ils discutent de leur équipe sportive avec leurs proches, mais sans plus.

Le sentiment d'appartenance qui semble se dégager chez les répondants proviendrait également de la performance de leur équipe sur le terrain. Ainsi, trois répondants y font référence durant nos entretiens. Frédéric en est un de ceux-là : « C'est sûr que j'étais fier de mon équipe. On avait une bonne équipe, on a gagné le championnat la première année. Puis ma 2^e année, ça... ç'a bien été aussi, puis la 3^e année, on s'est rendu au... en finale, aussi. Fait que je pense que j'ai toujours été quand même fier de mon équipe. » (Frédéric) Tout comme Frédéric, Ismaël explique : « [...] j'ai été vraiment fier du fait qu'on capitule pas sur, euh, gagner le Bol d'Or, ç'a été vraiment... aie, j'ai dit, j'ai fait partie de ce... de cette chose-là, puis j'ai vu les gars se dépasser. Fait que ça, j'étais vraiment... moment fier du foot, où c'est que je me sentais faire partie d'un tout, d'un ensemble, d'un individu, mais qu'y faisaient qu'un. » (Ismaël) Un autre EA nous indique que sa fierté venait du fait que son équipe était parvenue à gagner contre de bonnes équipes et de « gros » cégeps, qui bien souvent dénigraient son équipe, ce qui, dit-il, a renforcé son sentiment d'affiliation envers son programme de football.

Un autre élément qui est mentionné par la presque majorité des répondants est le fait que le football a produit chez eux un sentiment d'appartenance plus précisément envers leur collègue, une sorte d'identification affective envers leur milieu éducatif, ce qui fait écho

aux propos tenus par Hartmann (2008) et présentés à la sous-section 3.4.1 du présent document. Certains EA sentaient donc qu'ils représentaient non seulement leur équipe, mais également leur établissement d'enseignement et qu'il s'était donc développé chez eux une appartenance à leur école. À ce titre, un joueur dit : « J'ai un amour profond pour [il nomme son collègue]. Je suis pas sûr que tout le monde a le même amour pour son cégep, le cégep où qu'y est allé, puis ça, je pense que le fait de faire du sport pour ton école, c'est... t'as un sentiment d'appartenance qui sort de ça. Une appréciation de ton collègue. » (Éric) Les commentaires de Benoit vont dans le même sens : « Puis, euh, justement, le football, qu'est-ce que ç'a fait en sorte, c'est que ça l'a... ça m'a vraiment comme appris à aimer non seulement mon école, mais comme je me suis fait plein d'amis, puis ç'a vraiment comme développé un sentiment d'appartenance. » (Benoit) Pour lui, ce sentiment d'appartenance envers son collègue vient du fait qu'il y a passé de nombreuses heures, chaque semaine, pour ses études et sa pratique du football. Trois autres EA déclarent être également fortement attachés à leur collègue grâce à cette pratique. Finalement, tous disent prendre part, encore aujourd'hui, aux activités de leur ancien collègue (assister à une partie de football, discussions avec les entraîneurs, stage dans le collègue, activités de financement, etc.).

Finalement, l'implication dans leur équipe a provoqué, pour plusieurs, un sentiment de fierté personnelle, qui permet de comprendre l'importance qu'a eue cette pratique pour eux. Pour Éric, ce dernier a aimé jouer dans son équipe et en a tiré une grande fierté en raison du fait qu'il a eu des responsabilités importantes au sein de celle-ci. En fait, parce que les entraîneurs lui ont consenti le poste de capitaine, il y a vu là une reconnaissance de son potentiel de leader, ce qui l'a amené à s'engager avec conviction dans son sport et à se trouver valorisé par ses succès sur le terrain, ainsi que par ses relations avec son entourage. À ses yeux, il représentait un modèle auprès des plus jeunes. Il affirme donc avoir été fier de lui et de son équipe, pendant les trois ans passés à son collègue. Quant à Gabriel, il a, pour sa part, hérité d'un poste au sein de l'équipe d'entraîneurs durant ses études au collégial en raison d'une sérieuse blessure survenue lors de sa dernière année d'admissibilité. Parce que les entraîneurs lui ont fait confiance et l'ont maintenu à l'intérieur de l'équipe, il dit s'être senti valorisé et heureux de la différence qu'il a pu

faire pour le succès de son équipe, tout en ajoutant que de se voir exclu de cet entourage aurait été difficile à accepter. Il faut aussi noter que cinq des huit joueurs interviewés ont gagné des trophées personnels, ce qui fut fort gratifiant pour eux. Bref, cette pratique a certainement renforcé leur confiance en soi et leur estime de soi, ce qui est en concordance avec les idées soutenues par Roy et collab. (2012)⁴¹ concernant les APS ainsi que ceux de Woods (2007)⁴² en lien avec les SIS.

Jetons maintenant notre regard sur la troisième condition *sine qua non* permettant aux EA de développer un sentiment d'appartenance envers leur équipe et leur école. Celle-ci concerne plus particulièrement le climat de l'équipe, c'est-à-dire divers éléments qui influencent l'ambiance et l'atmosphère qui peuvent y régner.

Nous pourrions mentionner ici que cette condition est peut-être celle qui semble faire le plus défaut dans le développement du sentiment d'appartenance pour certains EA que nous avons rencontrés. En effet, des facteurs interpersonnels d'exclusion et certaines situations liées à des relations négatives entre coéquipiers semblent avoir affecté quelques ÉA provenant d'une des équipes en particulier. Ismaël nous a raconté, lors de notre entretien, que pour améliorer leur équipe, plusieurs joueurs d'une autre ville et ayant, pour la plupart, des origines culturelles différentes, se sont ajoutés à l'équipe en place. La venue de nouveaux joueurs de « l'extérieur » n'a pas semblé être acceptée par tous, d'autant plus que plusieurs de ces recrues ont pris la place des vétérans sur le terrain. Cette situation a eu pour effet de créer des tensions entre coéquipiers et de former des petits groupes à l'intérieur même de l'équipe. Ismaël commente ce conflit en mentionnant : « Ç'a créé beaucoup de bisbilles à l'intérieur de l'équipe. Beaucoup de gars nous... nous parlaient pas, nous aimaient pas, ça créait beaucoup de chicanes. » (Ismaël) Gabriel nous fait part de ce même conflit en indiquant qu'à ce moment de son parcours collégial, il était particulièrement malheureux face à cette situation et peu fier de son équipe : « [...] la cohésion était moins là entre les membres de l'équipe. [...] ça sert à quoi de se faire, si on veut se rendre à l'objectif, puis que finalement, tout le monde se

⁴¹ À ce sujet, voir la section 3.2 du présent document.

⁴² À ce sujet, voir la sous-section 3.4.1 du présent document.

chicane, puis que ça a une répercussion sur le terrain, euh, en pratique, c'est que y a du monde qui se tape dessus pour de vrai. » (Gabriel)

Cette situation est également rapportée par un des entraîneurs que nous avons rencontrés. Ce dernier nous mentionne toutefois que celle-ci n'avait pas duré plus d'une saison, car certains de ces joueurs avaient quitté l'école et que la situation s'était résorbée à la suite de réunions d'équipe et d'efforts multiples de la part des entraîneurs afin d'unifier le groupe de joueurs. Les interventions réalisées semblent d'ailleurs avoir porté fruit sur le terrain, car l'équipe est devenue une puissance dans leur ligue. Quant au sentiment d'appartenance envers leur équipe et leur école, difficile de juger de l'impact de cette situation sur les EA, il reste néanmoins que celle-ci ne semble pas trop avoir affecté les joueurs que nous avons rencontrés.

Un facteur individuel néfaste à l'affiliation à l'équipe est aussi relevé par certains participants à notre enquête. Il provient de situations en lien avec des blessures chez les joueurs et de la place au sein de l'équipe. Il faut dire que sept EA sur les huit rencontrés affirment en avoir subi une ou plusieurs durant leur passage comme joueur de football au collégial (foulure importante, fracture, etc.). De ce nombre, trois d'entre eux ont souffert d'une commotion cérébrale, à différents degrés de gravité. Toutes ces blessures ont représenté pour eux une épreuve difficile à surmonter, car ils ne pouvaient alors pas aider leur équipe à gagner sur le terrain. Mais au-delà de cette situation, ces blessures ont eu des effets néfastes plus importants chez deux d'entre eux, qui parlent de stress vécu durant cette période de rétablissement quant à la possibilité de perdre leur poste de joueur régulier dans l'équipe. En plus d'avoir été contraints à regarder les parties sur les lignes de côté, ils ont alors senti qu'ils ne pouvaient pas faire valoir leurs capacités sur le terrain, ils ont eu l'impression d'être « exclus » de leur équipe et ont vu leur rêve de jouer au football à l'université compromis. Henri, qui a été victime d'une commotion cérébrale importante, est un de ceux-là :

Bien, y a de la frustration qui s'installe, c'est certain, le sentiment d'impuissance, euh, qui est toujours présent, tu dis, bien là, je peux pratiquement rien faire. Tu sais. T'as le sentiment de... d'être laissé à toi-même aussi, d'une certaine façon,

parce que tu sais, oui, t'es dans l'équipe, mais tu sais que t'aides pas cette équipe-là, puis tu pratiques pas avec les... les autres à côté de toi, fait que ça... ça devient frustrant un peu, là, au bout de la ligne, c'est mon rêve qui en prend une claque.
(Henri)

Bref, nous pouvons comprendre que ces situations sont difficiles pour les jeunes qui les vivent et qu'elles peuvent s'avérer être néfastes quant à l'attachement envers leur équipe sportive. Par contre, nous pouvons estimer ici que les EA avec qui nous avons discuté avaient eu des expériences plutôt positives dans leur équipe respective, et que le climat dans celle-ci avait été, somme toute, plutôt agréable. Outre les renseignements quelque peu défavorables que nous venons de présenter, la grande majorité des propos transmis par les participants (EA, entraîneurs, responsables sportifs) en lien avec le climat dans leur équipe semblent montrer que l'ambiance y avait été amicale, même pour les nouveaux joueurs. Alexis, par exemple, rapporte que : « C'est ça que je... ç'a tellement été chaleureux en arrivant, tu sais, vraiment, parce que c'était une gang... c'était tous des vétérans, puis y étaient... tu sais, une cinquantaine. [...] j'ai tellement été bien accueilli, bien chaleureux, que je pouvais pas m'en détacher. » (Alexis) Benoit rapporte aussi avoir évolué dans un climat favorable et respectueux : « Je me suis toujours bien entendu avec tout le monde, réellement. Euh... Avec les *coachs* aussi. On a super des bons *coachs*, là, puis surtout, un de mes *coachs*, là. » (Benoit)

Un autre EA, qui a fait partie d'une autre équipe, y va aussi de commentaires positifs quant à l'environnement et à l'ambiance au sein de son équipe, malgré certains problèmes vécus : « J'ai jamais eu le sentiment de pas être content d'être dans cette équipe-là. Oui, c'est sûr, y va toujours avoir des trucs qui vont nous décevoir de certains individus, des... des gestes qu'on va commettre, même moi, le premier, des fois, à l'extérieur du terrain, tu sais, j'ai peut-être, des fois, commis des choses qui... qui étaient peut-être pas les... les meilleures pour moi, puis pour l'équipe. » (Henri) Ismaël fait une remarque semblable à celle d'Henri, en évoquant la place importante qu'a eue leur entraîneur afin de régler leur problème d'équipe et de rétablir un climat favorable. Quant à Laurent, il mentionne à ce sujet que « [...] tu sais, des fois, des petits... y a... y a des petites coches qui se pètent, là, tu sais, c'est normal, là. Fait que... Non, tu sais, ça, c'est... c'est de les gérer, puis de... c'est normal, là, tu sais, c'est... surtout que, tu sais, quand tu joues au football, c'est un

sport physique, [...] ça s'accumule, puis là, un moment donné, ça pète, là. Faut juste s'en occuper » (Laurent).

En conclusion, à partir des témoignages des répondants, il y a tout lieu de croire que, par la présence de facteurs contributifs (interpersonnel, individuel et de prestige), les trois conditions de développement du sentiment d'appartenance ont été respectées dans les deux équipes avec lesquelles nous avons réalisé notre enquête. Ainsi, tous les EA qui ont répondu à nos questions semblent avoir éprouvé un attachement et une affiliation positive envers leur équipe et leur collègue respectif, de manière très forte chez certains, mais plus dosée chez d'autres. Nous pouvons donc penser également, à partir des propos que nous avons mentionnés à la section 3.2 et 3.4.1 du rapport, que cette pratique est favorable pour les EA de sexe masculin, entre autres, en raison de la popularité de ce sport, de la fierté que celui-ci leur procure et de l'estime de soi que cette pratique peut leur apporter. Tout cela étant propice à une meilleure intégration dans leur école.

Nous pourrions conclure également que le mécanisme d'intégration par les APS, favorisant le sentiment d'appartenance observé par Roy (2007) et présenté à la section 3.2, colle à la réalité des jeunes que nous avons interviewés. En effet, une fois entrés au collégial, les jeunes qui s'engagent dans des APS développent une complicité et un sentiment d'appartenance envers leur collègue, qui devient pour eux un milieu de vie stimulant et significatif qui va bien au-delà de leurs cours ou de leurs classes. Ce lien se perçoit bien dans les propos de Gabriel : « Bien, c'est que, dans le fond, c'est... pour plusieurs éléments, euh, en me faisant des amis, en m'aidant à aimer mon école, donc, tout ça, ce que ç'a fait, c'est que ça m'a permis d'apprécier l'endroit où j'étudiais. Puis quand t'apprécies l'endroit où t'étudies, bien, euh... ça te... t'es plus enclin à étudier, là, à... à mettre les efforts, tout ça. » (Gabriel)

Indiquons en terminant qu'en raison du type de recherche menée, il demeure difficile pour nous de mesurer avec précision la force de ce sentiment d'appartenance chez chacun des jeunes que nous avons rencontrés ainsi que les conditions de développement ou les facteurs contributifs qui ont été les plus importants dans cette construction identitaire.

Une étude plus approfondie sur ce sujet permettrait certainement d'obtenir de meilleures précisions en ce sens. Surtout que, rappelons-le, notre parcours méthodologique nous a menés à recruter des étudiants qui ont tous été recommandés directement par les responsables sportifs de leur ancien collègue. Dans ce contexte, il aurait été étonnant que des répondants affirment avoir évolué dans une équipe où ils auraient vécu des situations difficiles et défavorables sur les plans interpersonnel et individuel, par exemple.

6.2 L'équipe de football, un réseau social sur lequel il est possible de compter

Tel qu'il est démontré à la section 2.3.3 de ce rapport, l'intégration sociale est au cœur de la réussite scolaires des étudiants au collégial, ce qui serait davantage le cas chez les garçons que chez les filles. Ce type d'intégration serait un facteur important de persévérance, surtout chez des jeunes qui ont un parcours improbable, où les facteurs conditionnels d'entrée au collégial sont défavorables (MGS, conditions sociales, etc.) (Bourdon et collab., 2007). Les pairs semblent d'ailleurs jouer un rôle prépondérant dans ce type d'intégration du fait qu'ils peuvent aider à résoudre des difficultés personnelles ou scolaires de leurs condisciples, les encourager dans leurs épreuves et favoriser le divertissement et les moments de plaisir à l'école. À l'inverse, rappelaient Tremblay et ses collaborateurs (2006), les amis peuvent également être des acteurs capables de décourager leurs copains et de les démotiver quant à leur projet éducatif, surtout quand ils ne fréquentent pas l'école. Bref, le développement de nouveaux réseaux ainsi que la qualité de ceux qu'ils possèdent représenteraient une partie importante de l'adaptation des collégiens, principalement chez les garçons, et pourraient être un facteur de succès dans la persévérance et la réussite scolaires.

Quant à la participation à un SIS, des études ont montré que ce type d'implication pouvait être favorable à la création de liens significatifs et positifs entre les participants (Marsh, 1993 cité dans Fejgin, 2001; Tower, 2008) en créant un sentiment de plaisir à se côtoyer, tout en favorisant le soutien moral et l'entraide scolaire entre compagnons (Hamm et Faircloth, 2005). Cela s'observerait aussi entre les participants et leurs enseignants ou

leur entraîneur (Tower, 2008; Hartmann, 2008; Woods, 2007). Les recherches de Sage et Eitzen (2012) montreraient toutefois que, pour les étudiants universitaires américains, le SIS provoquerait un sentiment d'isolement pour certains EA, principalement pour ceux qui jouent au football ou au basketball.

Dans le cas de notre enquête, deux thèmes sont particulièrement ressortis de nos entretiens en ce sens, soit la création de liens d'amitié avec les coéquipiers et les entraîneurs qui semblent avoir favorisé le plaisir de fréquenter l'école, puis le soutien pour les travaux scolaires entre coéquipiers. En ce qui a trait plus précisément à la question reliée au soutien moral que pourraient fournir les coéquipiers ou l'entourage de l'équipe (résoudre des difficultés personnelles, encouragement à travers des épreuves à surmonter, etc.), nous n'avons obtenu que très peu d'informations significatives à ce sujet.

6.2.1 Des liens d'amitié qui mènent au plaisir de fréquenter son école

Le premier élément qui semble émerger de notre analyse en lien avec l'intégration sociale demeure la création d'un réseau d'amis à l'intérieur du collège, dès les premières semaines de classe, et même avant, sur lequel les EA peuvent compter afin de partager des moments de plaisir et de divertissement à l'école⁴³. En fait, tous les répondants affirment, de manière générale, avoir eu beaucoup de plaisir avec certains de leurs coéquipiers et avoir développé des rapports d'amitié intenses avec eux. Voyons en détail ce qui est ressorti de notre analyse concernant ce thème.

Tout d'abord, soulignons ici le fait que la création de liens entre coéquipiers chez les joueurs de football se développe souvent bien avant le début des classes en août. En effet, dans chacun des collèges ciblés, les joueurs participent tous, vétérans comme recrues, à des activités de préparation pour la saison de football (automne). Dans les deux collèges

⁴³ Rappelons-nous, tel qu'il est indiqué à la section 1.3, que les garçons seraient davantage à la recherche du plaisir à travers leur projet d'études. De plus, le plaisir de fréquenter leur milieu scolaire et la perception positive qu'ils peuvent en avoir demeurent des éléments favorisant l'engagement dans les études. Nous y reviendrons plus loin. Par ailleurs, le fait de développer des relations interpersonnelles reste un des motifs principaux de l'engagement des étudiants dans les APS (voir la section 3.1 à ce sujet).

concernés, les responsables sportifs et les entraîneurs organisent des activités durant la session d'hiver ainsi qu'un camp de préparation au début d'août. David, entraîneur, présente ici le contenu de ces activités : « [...] à partir du mois de janvier, des jeunes recrues qui... qui décident de venir à [il nomme son collègue] peuvent commencer à courir, s'entraîner, rencontrer les vétérans. Y viennent sur place, on fait des... des mini-tournois de basket, on va faire le tournoi de flag football, juste pour qu'y apprennent à se connaître, puis qu'y... qu'y se rendent... dans le fond, qu'une famille, que ça... » (David) Il ajoute ensuite ceci au regard des activités organisées lors du camp de préparation : « [...] j'essaie de faire beaucoup de repas d'équipe, surtout au début. Donc, euh... on le fait à travers la *game*, mais surtout au début, les... les faire connaître, euh, y a... c'est sûr que y a une journée de... une soirée de recrues, qu'on a... qu'on appelle, là. On pousse aussi un groupe Facebook qui pousse les échanges de livres, d'achats de livres, ou d'informations... » (David)

Dans l'autre collège, nous mentionne Karim, un responsable sportif, un camp en retraite fermée est même organisé pour tous les joueurs, et ce, sans cellulaire ni contacts extérieurs pendant trois jours. Les joueurs sont alors divisés, dans les chambres, par programmes d'études et par positions sur le terrain, avec un vétéran par maisonnette. Selon ses dires, les joueurs n'ont alors pas le choix de se parler et de trouver des activités en commun, sans leur appareil électronique!

Il va sans dire que toutes ces activités, où la pratique du football domine, demeurent un moment pour apprendre à se connaître entre coéquipiers. En fait, aux dires des EA et des entraîneurs, celles-ci permettent aux nouveaux EA de non seulement se familiariser avec leur nouvel environnement, mais aussi de créer de nouveaux liens d'amitié avec d'autres membres de leur équipe sportive et, dans certains cas, d'établir des relations de confiance avec leurs entraîneurs. En fait, tous les jeunes qui ont participé à notre enquête nous indiquent à quel point le fait d'avoir connu une soixantaine d'étudiants, comme eux, avant même la rentrée scolaire, leur avait été bénéfique. Voici quelques commentaires recueillis à ce sujet :

Avant que la session commence, fait que j'avais déjà, euh... une trentaine d'amis dans l'école avant même de... d'y entrer. Fait que ç'a fait en sorte que mon intégration s'est faite facilement, là, quand même. (Alexis)

Puis je pense que le fait que j'aie été dans l'équipe de football m'a... m'a vraiment aidé, justement, à m'intégrer, parce que, déjà, tu te fais plein d'amis, euh, au camp de printemps, tout du monde que tu connais. Fait que ça, c'est... c'est le fun, tu te fais déjà un petit cercle. [...] Fait que l'intégration avait déjà été faite avant même que l'école commence. (Benoit)

Ça, ouais, quand je suis arrivé, je me suis senti, là, euh... ouais, très bien intégré. Même, la première... première fois que je suis allé pratiquer au [il nomme son collège], j'étais encore au secondaire, y avait un joueur qui m'avait accueilli chez lui, euh, qui m'avait hébergé pendant toute la fin de semaine de temps. Puis là, y m'avait dit : « Bien, écoute, moi, je suis telle personne, je suis l'ailier défensif comme toi », puis là, y m'avait tout montré. (Henri)

Laurent, un entraîneur, témoigne également de ce facteur positif pour l'intégration de ses joueurs : « Puis tu sais, veut, veut pas, les gars, y se parlent, les gars sont ensemble, les gars s'acclimatent, tu sais, sont pas avec leurs parents, tu sais, fait que, là, c'est comme : la cassure se fait là. Puis là, bien, quand qu'y rentrent à l'école ici, bien, là, y connaissent déjà plein de monde, donc, tu sais, l'adaptation s'est faite... » (Laurent)

Puis, aux dires des répondants, une fois la session entamée, les nombreuses heures passées ensemble permettent de créer des liens étroits entre certains coéquipiers, et il se développe ainsi un sentiment de plaisir à se côtoyer⁴⁴. Frédéric, au sujet des liens d'amitié qu'il a développés au collégial, en parle ainsi : « [...] c'est sûr que le foot, c'est qu'est-ce que j'ai le plus aimé jouer, euh, voir les gars, puis... Dans le fond, c'est ça, on avait les... les consoles de jeux vidéo dans les vestiaires, donc, on passait beaucoup de temps là. [...] fait que c'est sûr que tu crées plein de nouveaux liens, puis tu... tu fais plein des nouvelles connaissances, euh... » (Frédéric)

Benoit, quant à lui, souligne : « Puis c'est ça qui est le fun avec le football, c'est que c'est un sport d'équipe, fait que tous tes amis, tu vis pas juste sur le terrain, pas juste en classe, y te suivent aussi dans le gym, fait que c'est comme une grosse roue, là, super le fun. » (Benoit) Les propos de Gabriel vont également en ce sens : « C'est le fun, aussi, parce

⁴⁴ En contrepartie, cette situation peut mener à un problème quant à la gestion du temps libre des EA, tel qu'il est indiqué à la sous-section 7.1.2 du présent document.

que le foot, on est beaucoup, on est une... une cinquantaine. [...] C'est vraiment les liens développés avec les autres qui... qui m'ont fait apprécier, euh... mon expérience. » (Gabriel)

Quant aux entraîneurs, en plus d'être des personnes importantes sur le plan de l'intégration institutionnelle de ces EA, nous l'avons vu précédemment, ils sont apparus comme des amis aux yeux des jeunes à qui nous avons parlé. Gabriel, Alexis, Éric, Frédéric, Ismaël et Jérôme indiquent avoir eu des relations amicales avec leurs entraîneurs durant leur passage, ce qui leur a apporté du plaisir à fréquenter l'école.

Il faut également dire qu'au-delà de la période collégiale, tous les EA affirment avoir encore des liens d'amitié significatifs avec certains anciens coéquipiers et entraîneurs. Ils sont devenus aujourd'hui, pour certains, des personnes de référence sur lesquelles ils peuvent compter. Par exemple, Gabriel nous mentionne ceci au sujet de la relation avec ses anciens entraîneurs du collégial : « Mais au niveau expérience, tu sais, j'ai appris à connaître du monde que je côtoie encore aujourd'hui, que je rencontre, ça fait super le fun de les voir, puis voir où est-ce qu'y sont rendus, c'est... ça m'a permis de créer des contacts avec du monde, dans certains milieux que... quand tu l'appelles [son ancien entraîneur], tu veux avoir un conseil, y peut t'aider, ainsi de suite, fait que c'est toute cette atmosphère-là... » (Gabriel)

Chantale, une responsable sportive, en vient donc à conclure sur la question de l'intégration sociale que « [...] c'est sûr qu'y a une motivation, aussi, de gang, t'es avec tes *chums*, que tu connais. Tu sais, ici, y jouent à la console vidéo, là, quand qu'y ont des pauses, des fois, dans le vestiaire, euh... y aiment ça, là. Y'ont du plaisir. T'arrives en première année, en plus, mettons, tu sais pas trop où aller; là, eux autres, y se connaissent déjà depuis le 15 août qu'y sont là, à pratiquer ensemble, y sont dans leur vestiaire, c'est comme chez eux, là. » (Chantale)

Pour Karim, un autre responsable, ces nouvelles amitiés sont plus qu'un moyen d'avoir du plaisir, c'est un moyen d'assurer la transition vers le collégial : « [...] souvent, dans

les sports d'équipe, c'est l'esprit de... l'esprit de gang, là, euh... c'est un beau moyen, aussi, de... de t'intégrer et de... de faire la transition du secondaire au collégial. Tu sais, y a rien de plus facile que d'être dans une équipe, tu sais, de... de se retrouver dans une équipe... » (Karim)

Bref, par cette pratique sportive et cette implication dans des APS, des liens se tissent entre les EA eux-mêmes, ainsi qu'avec le personnel d'entraîneurs, ce qui semble faciliter leur intégration sociale dans leur nouveau milieu scolaire. Le développement de ce réseau d'amitié n'est certainement pas étranger au fait qu'ils vivent ensemble des expériences communes et significatives, à travers une activité valorisée et valorisante, à l'intérieur d'un climat de groupe positif. Nous l'avons vu dans la dernière sous-section, ce contexte représente des conditions favorables au développement du sentiment d'appartenance et qui ont fait partie de l'expérience de la grande majorité de ces jeunes. Ces derniers y retirent donc beaucoup de plaisir à fréquenter leur établissement ainsi que leurs nouveaux amis.

Terminons ici en soulignant qu'un des étudiants rencontrés révèle avoir vécu quelques difficultés d'intégration sociale et de création de liens positifs et amicaux au début de son parcours collégial. Sans parler d'un état d'isolement, tel que l'ont décrit Sage et Eitzen (2012) dans leur étude effectuée dans les universités américaines, cette difficulté semble l'avoir freiné dans la création de certains rapports avec plusieurs de ses nouveaux coéquipiers de l'époque. Sans poser un regard définitif concernant les explications en lien avec cette situation, nous pourrions penser que celle-ci pourrait être le résultat du climat négatif présent dans son équipe à son arrivée ou, encore, le fait que ce dernier ait du mal à s'adapter à son nouveau milieu de vie (difficulté dans la gestion de son temps, difficultés scolaires, difficultés d'adaptation en résidence, etc.). Cette question représente des hypothèses qu'il serait nécessaire d'approfondir.

6.2.2 S'entraider entre coéquipiers pour réussir ses études

Outre le plaisir qu'ils peuvent procurer, les nouvelles relations amicales et l'esprit de camaraderie qui s'observent à l'intérieur des équipes se sont transformés, chez les EA interrogés, en relation d'aide et de soutien sur le plan scolaire, ce qui n'est pas étranger aux résultats de l'enquête de Hamm et Faircloth (2005). Étant constamment ensemble sur le terrain de football, mais également, pour certains, dans le même programme et les mêmes classes, ces EA avaient ainsi tendance à se soutenir entre eux afin de réussir leurs cours, ce qui s'observe habituellement beaucoup plus chez les filles que chez les garçons du collégial, tel que l'avançaient Larose et Roy (1994). Notons que ce soutien entre coéquipiers s'est observé plus fortement dans l'un des deux collèges où nous avons mené notre recherche.

Dans le premier collège, Alexis affirme que ses succès à l'école l'ont souvent amené à venir appuyer des coéquipiers dans leurs études : « Fait que, euh, veut, veut pas, on se fait des liens d'amitié, puis on s'aide là-dedans [dans les études]. Mais... Oui. Sinon, ceux plus en difficulté, oui, on les aidait, mais tu sais, le plus qu'on peut [...]. Fait que, veut, veut pas, oui, on s'aidait, euh, c'est sûr, j'aidais plus les gars de football que les gars de... mettons, les autres étudiants. » (Alexis) Benoit mentionne également ce fait, tout en indiquant que cette aide pouvait prendre différentes formes : « On s'aidait, tout... tout le monde s'est toujours aidé au sein même de l'équipe, là. Euh, si y avait quelqu'un qui avait besoin d'un livre, si y avait quelqu'un qui avait besoin de notes de cours, euh, ou quoi que ce soit, euh... y a plusieurs gars qui sont dans le même programme au sein de la même équipe, fait que, on... on s'est beaucoup entraidés... » (Benoit) Aux dires de ces EA, ce soutien pouvait aussi être le fait de prise de notes pour les coéquipiers qui étaient absents d'un cours, de partage d'anciens travaux pour s'en inspirer, de discussion concernant les exigences et les attentes de certains professeurs, d'encouragements à faire les travaux demandés, etc.

Tout compte fait, Éric conçoit qu'une partie de ses succès scolaires proviennent de cette entraide qu'il a su obtenir : « Bien oui, c'est sûr, moi, y a des cours que j'ai passés

presque strictement à cause que y a des gars dans l'équipe qui m'ont aidé, cours d'économie, euh... je peux remercier mon ami [il nomme son ami], ça, c'est... Lui, y m'a fait passer... » (Éric) Frédéric fait le même constat : « Fait que ça, c'est sûr que ça, ça aidait vraiment beaucoup, ces choses-là, c'est ça qui m'a aidé à... c'est ça qui m'a aidé le plus. Bien, ça, c'est... surtout, qu'est-ce qui était le plus facile d'accès, c'était les autres joueurs, fait que ça, c'est sûr que ça... ça m'a vraiment aidé, puis ça... c'est... y a d'autres avantages, dans le fond, à... quand tu pratiques un sport. » (Frédéric)

Dans le second collège, ils n'ont été que deux étudiants à faire part d'une certaine entraide entre coéquipiers. Henri dit avoir profité d'un peu d'aide de certains membres de son équipe, principalement lors de la commotion cérébrale qu'il a subie. Mais il rapporte que, dans son établissement, il y avait suffisamment de soutien de la part du personnel et qu'ils ressentaient donc moins la nécessité de s'entraider entre eux. Gabriel fait la même remarque, tout en indiquant ne jamais avoir eu besoin d'un soutien particulier de la part de ses coéquipiers.

David, un des entraîneurs à qui nous avons parlé, y voit un atout majeur pour ses joueurs : « Est-ce qu'y s'aident entre eux ? Oui, énormément aussi. Tu sais, je... c'est sûr que, entre eux, y s'aident, y vont... y vont s'aider, y vont faire leurs travaux en équipe, puis y ont une information à aller chercher, y vont en parler à un vétéran : "As-tu fait tel cours, t'as-tu ci, t'as-tu ça?" Donc, y vont s'aider entre eux. Je pense, le but commun, c'est qu'y se poussent pour arriver à... à aller à l'université après. » (David)

Bref, il est difficile de savoir exactement pourquoi la situation semble différente d'un collège à un autre, mais il reste que ce que nous avons observé nous montre que cette forme de soutien peut s'avérer être fort utile pour certains EA, surtout pour ceux qui ont des résultats scolaires plus faibles. Un réseau d'amis se développe et des liens forts se manifestent chez eux à la suite de leur implication dans cette APS, dans un contexte où nous savons que les étudiants qui s'y engagent obtiennent, en moyenne, des résultats scolaires supérieurs à ceux des étudiants qui n'y participent pas (Roy, 2007; 2011) et ils sont encouragés vers la poursuite de leurs études malgré certaines conditions de départ

qui peuvent parfois les défavoriser (Bourdon, 2007). Ces nouveaux réseaux étant également un élément important soutenant l'adaptation au collégial (Larose et Roy, 1994).

À l'inverse, il faut dire que trois répondants prennent bien soin de mentionner en entrevue que, dans certaines circonstances, la présence d'autres membres de l'équipe dans la même classe peut aussi avoir pour effet de nuire à leurs performances scolaires. Le fait d'être constamment ensemble, disent-ils, est plus propice à la présence de comportements nuisibles en classe (bavardage, moqueries, attaques personnelles envers d'autres joueurs présents en classe, etc.). Ce commentaire résume bien la situation : « Donc, souvent, là, t'arrives au cégep, des petites classes de 20, puis là-dedans, t'en as 15 de... qui sont des... tes collègues de foot, c'est sûr que des fois, c'est pas le meilleur climat pour apprendre. » (Henri)

Cela étant dit, il serait intéressant de vérifier, dans une étude ultérieure au collégial, comment l'intensité de la pratique, le type de sport pratiqué ou encore les conditions offertes aux EA dans le cadre de leur pratique peuvent favoriser ou non leur intégration sociale à l'intérieur de leur collège et comment cela peut agir sur leur réussite scolaires.

6.3 Le sport, facteur contributif au projet vocationnel des EA

Nous l'avons constaté dans notre revue de littérature (section 2.3.4), l'intégration vocationnelle représente une autre dimension importante de la persévérance et de la réussite des étudiants du collégial. Que ce soit le CSE (1995), Tinto (1993), Filion (1999), ou encore plus récemment Vezeau et Bouffard (2009), Gaudreault et collab. (2014), Roy (2006; 2012; 2013) et Tremblay et ses collaborateurs (2006), tous s'entendent sur le fait qu'un projet scolaire confus et des objectifs professionnels hésitants, plus fréquemment observés chez les garçons que chez les filles d'ailleurs, contribueraient bien souvent à l'abandon des études postsecondaires. Rappelons également que les études consultées montrent que, dans les écoles secondaires américaines, l'implication dans une activité SIS serait favorable au développement d'un

projet vocationnel chez certains étudiants et qu'elle entraînerait une meilleure persévérance scolaire chez les garçons qui y sont engagés (Fejgin, 2001; Videon, 2008). Marsh et Kleitman (2003) ont, pour leur part, décelé la présence d'un projet professionnel plus clair et un plus grand désir de fréquenter l'université chez les étudiants de 12^e année qui font du sport à l'école. Ces résultats se rapprochent des découvertes de Poulin (2008), qui voyait dans les APS des bénéfices principalement sur la poursuite des études et la persévérance scolaire chez les étudiants du secondaire souvent à la recherche d'une plus grande autonomie, dans une période importante de construction de leur identité. Qu'en est-il des EA du collégial avec qui nous avons discuté? Que rapportent-ils au sujet de leur pratique en concordance avec leur projet professionnel? Voici quelques éléments rapportés par nos répondants par rapport à ces questions.

6.3.1 L'objectif numéro un, jouer au football universitaire

D'emblée, il faut mentionner que, sur les huit EA rencontrés, sept ont affirmé avoir eu, lors de leurs études collégiales, le désir véritable de continuer à jouer au football à l'université, canadienne ou américaine, ce qu'ils ont tous réussi à accomplir. Toutefois, dans le cas d'Alexis, bien que ce dernier ait été recruté par une équipe universitaire québécoise et avoir connu le niveau d'engagement souhaité par les entraîneurs de cette équipe, il a choisi de ne pas jouer au football après son collégial. Il voulait ainsi consacrer toutes ses énergies pour ses études ainsi que pour d'autres volets de sa vie (amitiés, passe-temps, etc.) qu'il disait avoir délaissés pour des raisons de temps durant sa pratique du football au collégial.

Par contre, pour les sept autres joueurs, le souhait de faire partie d'une équipe universitaire était bien présent et il représentait une chance unique de continuer à étudier et à pratiquer leur sport favori, dans un contexte de haut niveau. C'était, pour Benoit par exemple, un prolongement naturel de son parcours scolaire : « Bien, c'était comme la continuité depuis toujours, comme football-études, fait que c'était comme ça que ça devait être, puis c'est comme ça que je réussissais bien comme... j'avais du fun » (Benoit), malgré tout ce que cette pratique demande : « C'est sûr que le football, c'est...

c'est plein de sacrifices, là, quand tu joues à ça, tu peux pas... tu peux pas faire d'autre chose, là. » (Benoit)

6.3.2 Une pratique qui favorise la création d'un projet vocationnel

Au-delà de ce simple désir qu'ils avaient, à l'époque, de jouer au football universitaire après leur collégial, ce qui semble ressortir des propos de six des sept EA, excluant donc Alexis et Benoit, est que ce sport fut un facteur déterminant dans le choix de poursuite ou non de leurs études à l'université. Celui-ci a donné un sens à leur projet d'études, un objectif clair à atteindre, dans le contexte où, rappelons-le, les garçons vivent une certaine distanciation face au monde scolaire et où leur désir de fréquenter l'université est plus faible que celui des filles. La popularité des programmes de football universitaires canadiens n'y étant pas étranger, selon David : « Et on se le mentira pas, l'impact que les Carabins ou le Rouge et Or ont dans la société au Québec, présentement, fait que tout le monde veut... veut jouer au football et continuer à aller à l'école. » (David)

À ce sujet, outre les deux EA que nous venons de nommer plus haut⁴⁵ et qui affirment qu'ils auraient atteint les études universitaires peu importe la pratique ou non du football, pour les autres, rien n'aurait été si certain. Jérôme, par exemple, qui avait eu plusieurs difficultés scolaires déclare sur ce point : « Mais tu sais, clairement, ç'a été bénéfique [la pratique du football], là, euh... je sais pas si je me serais rendu à l'université, là, puis ça, j'en... tu sais, y a beaucoup de monde qui me disent ça, tu sais, je sais pas si tu te serais rendu à l'université. C'est pas tout le monde qui me voyait faire un BAC, là. Fait que... mais finalement, je l'ai fait grâce au foot. » (Jérôme) Le commentaire suivant de Gabriel va dans le même sens : « Je dirais que, oui, ça l'a aidé [la pratique du football à l'école] à clarifier un peu ce que je voulais vraiment faire. J'étais pas certain au début [...] j'étais au secondaire, c'était soit un DEP ou je continuais au cégep. J'avais aucune idée de ce que je voulais faire, si j'allais me rendre à l'université, puis c'était... dans ma tête, l'université, c'était vraiment euh, loin. » (Gabriel) Henri reconnaît aussi, que sans son

⁴⁵ Il est à noter qu'Alexis et Benoit sont les deux participants ayant eu les meilleures notes au secondaire ainsi qu'au collégial et pour qui il était évident, selon leurs dires, qu'ils fréquenteraient un jour l'université.

engagement comme EA dans ce sport, il n'aurait probablement jamais fait des études collégiales et ne se serait certainement pas dirigé vers un programme universitaire. Ses bonnes performances sur le terrain lors de son passage au collégial l'ayant convaincu qu'il devait continuer à vivre l'expérience d'EA jusqu'à l'université.

Pour Éric et Ismaël, tout comme pour Gabriel, leur but ultime de ces derniers, à l'époque de leurs études collégiales, était d'atteindre les rangs d'une équipe professionnelle ou, encore, ceux d'une université américaine (NCAA). L'université québécoise devenait donc un passage « obligé » pour parvenir à leur but, un moyen d'atteindre leur projet de vie orienté essentiellement vers une carrière sportive. À l'instar de ses condisciples, Frédéric en vient à conclure sur ses ambitions de l'époque : « Moi, j'ai toujours voulu me rendre le plus loin au foot. [...] Fait que je voulais jouer universitaire, fait que c'est sûr que ça m'a poussé à continuer au foot, toujours qu'est-ce qui me pousse à continuer aujourd'hui. » (Frédéric)

Ainsi, pour ces six jeunes, la pratique de ce sport et les succès qu'ils y ont eus au secondaire, comme au collégial, ont permis de développer chez eux un projet vocationnel, tout en donnant un sens à leur projet d'études, qui consistait avant tout à faire partie d'une équipe dans les rangs universitaires québécois. Tout cela, par contre, sans avoir nécessairement en tête un objectif clair relié au choix d'une carrière en dehors du monde du football.

David, un entraîneur, s'exprime ainsi en entrevue sur les aspirations de ses joueurs : « Le football est tellement primordial dans leur vie que tout est basé autour de ça. » (David) Il ajoute que ses joueurs ont tous du talent, car ils jouent en première division, il est donc normal qu'ils aspirent presque tous à jouer à l'université et que leur projet d'études, tout comme leur vie en général, soit orienté principalement sur cette pratique. Il souligne toutefois que certaines exceptions existent, ce qui fait que, chaque année, une demi-douzaine de ses joueurs, très souvent les plus performants sur le plan scolaire, priorisent avant tout leurs études, sans vouloir nécessairement jouer au football universitaire. Ceux

qui réussissent à combiner le football avec de hautes études de médecine, de génie ou d'actuariat, par exemple, sont plutôt rares selon lui.

Sur un sujet semblable, Laurent prétend que la pratique du football affecterait principalement la persévérance aux études des EA les plus faibles sur le plan scolaire. Ceux-là, dit-il : « Y vont graduer pour aller jouer à l'université, et non pour aller étudier à l'université. Je le sais parce que j'étais exactement de même quand j'étais joueur, euh... c'était exactement ça, là » (Laurent) et il renchérit en affirmant : « Y a plein de jeunes, dans le fond, qui vont... aspirent à l'université, pas parce que y se voient comme étudiants à l'université, mais parce qu'y se voient comme joueurs de football à l'université. » (Laurent)

Karim fait sensiblement le même constat que ses collègues, tout en expliquant que puisque plusieurs des joueurs ont l'aspiration de jouer au football universitaire, la grande majorité s'oriente, souvent par défaut, vers des programmes préuniversitaires au collégial où l'organisation scolaire peut prévoir de telles implications. Nous y reviendrons. Il faut dire aussi que les entraîneurs et les responsables rencontrés disent « travailler » auprès de leurs joueurs afin de développer chez eux une vision réaliste de la carrière sportive professionnelle, qui demande beaucoup de sacrifices, et où peu y arriveront.

Il est important de relever que même si le football, comme le SIC, paraît être une pratique porteuse d'un projet vocationnel qui pousse plusieurs jeunes à persévérer vers des études universitaires, il reste néanmoins que cette activité cache certains problèmes. D'abord, des jeunes qui veulent jouer au football universitaire et professionnel peuvent s'égarer de leurs « vraies » aspirations professionnelles, poussés par leur entourage ou par la soif du vedettariat. Entraînés sur le chemin de la pratique du football de haut niveau, quelques-uns de jeunes interrogés auraient aimé étudier dans un autre domaine que les sciences humaines, par exemple en technique (DEC) ou en formation professionnelle (DEP).

De plus, cette situation fait en sorte que certains EA auraient eu peu d'intérêt envers leur programme d'études collégiales et universitaires. C'est le cas précis de deux EA

rencontrés. Ainsi, le fait que le football soit un sport qui se pratique essentiellement à l'intérieur du réseau scolaire représente à la fois une force, entre autres parce qu'il favorise l'enseignement postsecondaire ainsi que la persévérance au collégial (formations préuniversitaires) pour atteindre le niveau universitaire, mais, en contrepartie, il contraint ceux qui souhaitent y jouer aux plus hauts niveaux à fréquenter des programmes par dépit, sans grand enthousiasme et volonté de s'y investir.

Pour illustrer ces situations, prenons le cas de Jérôme qui déclare : « Puis, moi, j'étais trop focus là-dessus, là, tu sais, y avait juste, juste le foot, y avait rien d'autre, là, vraiment fermé sur mes études, là, comme ça. » (Jérôme) Il a dit avoir eu peu de motivation envers la matière des cours dans lesquels il était inscrit. Ainsi, après son passage au collégial et à l'université, il est retourné aux études pour réaliser un DEP dans un domaine qui collait beaucoup plus à ses champs d'intérêt.

Ismaël a également eu beaucoup de difficultés en Sciences humaines au collégial, principalement parce que ces disciplines étaient, pour lui également, loin de ses champs d'intérêt : « Bien, honnêtement, le programme, euh... de Sciences humaines, t'as beau avoir le profil sport, entrepreneuriat ou *whatever*, c'est des Sciences humaines, donc, euh... je crois pas ça très palpitant à la base, euh, mais... mais... ça... c'est... j'ai réussi à faire ce qu'y fallait faire. Mais en raison de ma première session, j'ai dû rattraper le reste de mon cégep, puis rentrer sous condition à l'université. » (Ismaël) Henri avoue ressentir une frustration importante car, pour lui, la pratique du football à l'université représentait son objectif premier. Or, il dit avoir fréquenté les cours de son programme de reculons, ce qui a entraîné des résultats scolaires plutôt faibles et, donc, peu de possibilités d'ouvertures de programmes universitaires par la suite.

Finalement, nous pourrions dire, concernant le projet vocationnel, que la pratique du football comme SIC a permis, pour plusieurs des jeunes avec qui nous avons discuté, de développer un projet d'avenir concret orienté vers une carrière de sportif et qu'elle les a entraînés vers des études postsecondaires. Dans le contexte où, nous l'avons vu précédemment dans la revue de littérature, les garçons sont souvent davantage en quête

d'un sens à donner à leur carrière et à leurs orientations professionnelles, et qu'ils sont moins enclins et ont moins le désir de fréquenter les établissements d'études supérieures, la pratique de ce SIC représente donc un atout en ce sens. Toutefois, dans le cas des EA participant à notre recherche, les ambitions de ces derniers ont, pour certains, fait en sorte qu'ils se sont retrouvés dans des programmes d'études collégiales et universitaires qui ne rejoignaient pas nécessairement leurs champs d'intérêt, car, comme l'a démontré Sperber (2001)⁴⁶, les EA décident très souvent de fréquenter l'université pour des considérations avant tout d'ordre sportif, et non pas scolaire.

En conclusion pour le présent chapitre, l'intégration de ces EA à leur nouvel environnement n'est pas différente de celle des autres étudiants, en ce sens où elle représente une adaptation et une transition importantes pour eux. Par contre, somme toute, la pratique du football semble avoir offert des conditions plutôt positives et bénéfiques pour ces jeunes sur le plan de leur intégration institutionnelle, sociale et vocationnelle⁴⁷. Les trois actions à entreprendre pour faciliter l'intégration des nouveaux étudiants du collégial, tel qu'il est proposé dans l'étude de Vezeau (2007), semblent donc se matérialiser à travers cette activité sportive. Rappelons que cette auteure croit essentiel que les collèges disposent d'outils et de ressources pour accompagner, dès les premiers jours, les nouveaux étudiants. De plus, il est important que les jeunes puissent compter sur le soutien social de la part du personnel, des pairs et des proches, tout comme sur la création de nouveaux réseaux, afin de s'adapter à leur nouvelle réalité, et ce, pour qu'ils puissent avoir, ou se bâtir rapidement, un projet vocationnel clair qui puisse orienter leurs actions dès leur première session de cours⁴⁸.

Ainsi, pensons-nous, par l'entremise d'une intégration réussie, les EA rencontrés sont certainement plus disposés à persévérer et à réussir leurs études, dans un contexte où, rappelons-le, la plupart de ces étudiants ont vécu certaines difficultés scolaires au

⁴⁶À ce sujet, voir la sous-section 3.4.2 du présent document.

⁴⁷Pour ce qui est plus spécifiquement de l'intégration scolaire (intellectuelle), cette facette a été très peu abordée par nos participants lors de nos discussions. De plus, à première vue, la pratique du SIC semble ne pas avoir eu de répercussions concrètes sur cette forme d'intégration.

⁴⁸Pour plus de détails concernant ces pistes d'action proposées par Vezeau (2007), voir la sous-section 2.2.3 du présent document.

secondaire et dont le parcours pourrait être qualifié d'improbable⁴⁹. Toutefois, n'oublions pas que la situation aurait été fort différente si, au lieu d'avoir vécu un sentiment d'inclusion et d'intégration, ils avaient au contraire été confrontés de manière sérieuse à des situations d'exclusion et de discrimination à l'intérieur de leur équipe, car le sport représente avant tout un outil, sans avoir une finalité propre, tel que le rappelait Duret (2008)⁵⁰.

Terminons ici en rappelant que l'analyse proposée pour chacune des formes d'intégration permet de faire ressortir certains thèmes qui ont été au cœur des discussions tenues avec les participants. Nous sommes d'avis que chacun de ces thèmes mériterait, par contre, de s'y attarder davantage, à partir de différentes méthodes de recherche. Cela permettrait d'établir avec justesse, par exemple, la présence et la force des corrélations présentées proposées dans notre analyse, tout en comparant les résultats entre groupes d'individus (p. ex. EA masculins comparativement aux EA féminins ou, encore, les EA comparativement aux étudiants non-athlètes).

Points saillants du sixième chapitre

- L'intégration institutionnelle est soutenue par un encadrement scolaire obligatoire offert à tous les EA de première année, ces jeunes pouvant également compter sur la présence d'entraîneurs qui s'occupent de repérer les joueurs qui ont le plus de difficultés scolaires afin de les aider et de les soutenir.
- Les entraîneurs représentent une figure importante pour l'intégration des nouveaux EA, qui voient bien souvent dans ces personnes une figure importante et très présente qui leur offre conseils et soutien.
- Tout comme pour plusieurs garçons qui commencent des études collégiales, certains EA interrogés disent avoir vécu des difficultés de transition entre le secondaire et le collégial (horaire, liberté, gestion du temps libre, etc.). L'influence des membres de leur équipe peut avoir eu des effets néfastes en ce sens.

⁴⁹ À ce sujet, voir la sous-section 2.2.3 du présent document.

⁵⁰ À ce sujet, voir la section 3.4 du présent document.

- La pratique du football comme SIC représente une charge de travail importante qui s'additionne aux autres activités « normales » que peuvent avoir ces jeunes (études, travail rémunéré, etc.) et avec laquelle il faut s'adapter dès les premières semaines de cours, en plus des conditions particulières de certains (migrants et plusieurs heures quotidiennes dans les transports).
- Grâce à l'encadrement et au soutien qu'obtiennent les EA de la part de leurs entraîneurs et des responsables sportifs, tout comme celui de leur collègue (p. ex. cinq sessions d'études), et parce qu'ils déploient consentissent efforts et énergies afin de s'ajuster à leur nouvel horaire, les répondants ont réussi à structurer de manière efficace leur temps et à trouver des solutions pour assurer leur réussite scolaires, ainsi que leur succès sur le terrain.
- Un sentiment d'appartenance envers l'équipe et le collègue semble s'être développé chez les EA rencontrés, car les trois conditions de développement de ce sentiment en contexte sportif ont été observées : soit le partage d'expériences communes et significatives, la valorisation du sport pratiqué et la présence d'un climat positif dans l'équipe.
- L'intégration sociale des EA dans leur collègue est favorisée par la création d'un nouveau réseau social de connaissances et d'amis (coéquipiers) qui se développe par l'entremise de leur implication sportive, et ce, avant même leur première semaine de cours.
- Pour plusieurs des EA rencontrés, leur nouveau réseau leur procure à la fois du plaisir à fréquenter leur nouvelle école ainsi qu'un réseau d'étudiants pouvant les aider dans leurs travaux scolaires. Par contre, dans certains cas, des individus qui composent ce nouveau réseau peuvent s'avérer être une nuisance sur le plan scolaire.
- Parce que plusieurs EA ambitionnent de jouer dans les rangs universitaires ou professionnels, et parce qu'elle donne un sens à leur avenir, la pratique du football représente un facteur déterminant dans le fait de vouloir persévérer dans les études entreprises au collégial afin de fréquenter l'université, et ce, parfois au détriment d'un réel intérêt envers leur programme d'études.

Chapitre 7 S'engager dans ses études, comme sur la ligne de mêlée

Comme nous l'avons exposé dans la sous-section 2.2.1, il ne fait aucun doute que l'engagement envers leurs études représente un déterminant important de la persévérance et du succès scolaires des étudiants du collégial. Rappelons qu'en plus des deux éminents chercheurs qui ont placé cette notion comme fondamentale dans le processus de réussite, soit Janosz (2000) et Tinto (1993), plusieurs autres chercheurs provenant du réseau collégial ont fait le même constat.

Cela dit, les APS, tout comme le SIS, semblent être des activités favorisant l'engagement étudiant ainsi que la motivation envers les études, en proposant un environnement stimulant axé sur le besoin de se réaliser comme étudiant (Corney, 2014), mais aussi où, par exemple, l'effort mis dans ses études serait soutenu par le désir de jouer à son sport favori avec l'équipe de son école, sans s'y voir exclus pour des raisons d'admissibilité scolaire (Hartmann, 2008).

Le prochain chapitre s'intéressera donc à l'expérience des garçons rencontrés à travers l'engagement dans leurs études, et ce, durant leur parcours comme EA et joueurs de football au collégial. Plus précisément, quatre indicateurs au cœur de l'engagement étudiant seront explorés ici, soit la motivation envers les études⁵¹, le désir de ne jamais quitter l'école, le sentiment de fréquenter un environnement éducatif soutenant et qui répond à leurs besoins, et le soutien de l'entourage. Bien entendu, d'autres thèmes concernant l'engagement auraient également pu faire partie de cette analyse, mais les quatre que nous proposons demeurent ceux qui sont ressortis le plus souvent lors de nos entretiens.

⁵¹ Rappelons-le, sans motivation, l'engagement dans les études est impensable.

7.1 La motivation envers les études

Les huit étudiants rencontrés en entrevue nous disent tous avoir été motivés à fréquenter l'école durant leur passage au collégial. Certes, nous l'avons vu précédemment, certains ont eu plus de difficultés que d'autres dans leur adaptation au collégial, mais il reste que nombreux ont été les commentaires de ces EA qui ont fait référence à la présence de motivation extrinsèque pour l'école (obtenir quelque chose en retour de son activité) reliée essentiellement à la pratique du football. En fait, outre Alexis et Benoit, pour qui la motivation intrinsèque envers les études était bien présente au collégial, tout comme un engagement affectif envers l'école, et ce, avec ou sans le football, pour les autres, ce SIC et ce qu'il pouvait leur apporter représentait un élément de motivation externe important. Regardons quelques extraits des entrevues qui vont en ce sens :

Bien, je peux pas vraiment m'imaginer avoir fait mon DEC sans jouer au foot en même temps, je pense que, euh... tu sais, je l'aurais fait, mais j'ai de la misère à l'imaginer cela, il faut attribuer une partie du mérite au football. Tu sais, c'est pour ça que je suis intéressé à l'école, que j'avais le goût d'être là, être motivé. (Éric)

Je veux dire, c'est beaucoup... mais y a beaucoup de joueurs de foot qui ont pas tant des bonnes notes, euh... au secondaire. Sont pas tant bons à l'école. [...] Des fois, je me demandais pourquoi je continuais. Mais j'aurais pas fait tout ça si... je jouais pas au foot. (Frédéric)

Bien, je te dirais, ç'aurait été dur de s'organiser [sans le football], puis la motivation aurait pas été là, ç'aurait été *toffe*. À cause que le sport était ma motivation à me garder à l'école. Sauf, sans sport, puis sans ça, j'aurais... ç'aurait été dur de m'organiser, puis de trouver la motivation à continuer à faire mes affaires, puis tout le kit. (Gabriel)

Le football était ma motivation du pourquoi j'étais à l'école, donc, ça faisait un... vraiment, ça donnait un sens, un peu, à ma vie, de... de pouvoir jouer au football encore, donc, c'est certain que si j'avais pas eu le football, bien, j'aurais juste pas été aux études, là. (Henri)

Je pense pas que je l'aurais fini en ce moment le DEC. Si ç'avait été... si j'avais pas joué au football. Ça... ç'a été vraiment, euh... comme j'ai dit, le football, ç'a toujours été une priorité pour moi, donc, ça me permettait de travailler plus fort pour le football, pour jouer au football, euh, à l'école. Je me couchais au milieu de la nuit, à étudier, étudier, étudier, étudier, euh... pour m'assurer de pouvoir jouer au football encore. (Ismaël)

Bien, c'est, encore là, comme... euh, je... j'avais besoin de... tu sais, si je voulais poursuivre dans le sport, j'avais nécessairement besoin de réussir à l'école, tu sais,

c'est tout le temps ça, là, c'est raccroché, le sport est raccroché à l'école, le football, tu peux pas poursuivre, tu sais, la saison prochaine, si tu passes pas tes cours, bien, tu joues pas. Fait que, tu sais, déjà là, ouais, on va passer nos cours, tu sais. (Jérôme).

Ainsi, aux dires de ces six garçons, sans le football, ils auraient eu peu de motivation à s'engager dans des études collégiales et à travailler à réussir leurs cours. À travers notre analyse, deux éléments essentiels connexes à la pratique d'un SIC semblent pouvoir expliquer plus précisément ce lien.

Dans un premier temps, ce qui se dégage des commentaires recueillis et présentés un peu plus haut est le fait que leur motivation à persévérer et à obtenir de bons résultats scolaires passait inévitablement par le désir personnel de rester admissibles et de poursuivre la compétition durant les études. Car en plus de la règle du RSEQ qui oblige les EA à réussir 8 cours sur 12 par année, des mesures locales, par collège, sont mises en place pour favoriser les comportements qui soutiennent la motivation aux études. Karim, un responsable sportif, explique à propos de ces mesures : « Nous, on met d'autres règles à travers notre... notre programme, là, par rapport à... aux présences durant la saison, des affaires comme ça, là, mais juste au niveau des règles, euh... du réseau, bien, nous, on se sert de ça, euh, au maximum, c'est sûr, pour les motiver en classe. » (Karim) La méthode est simple, selon Laurent, entraîneur, il suffit de leur enlever ce qu'ils aiment le plus au monde, soit le football, pour les amener à se surpasser en classe. Ce n'est malheureusement souvent que par la « dissuasion », rapporte-t-il, que ses joueurs se prennent en main et se sentent motivés dans leurs études.

Toutes ces conditions semblent avoir eu un effet positif sur les EA. À ce sujet, Ismaël, par exemple, nous raconte ceci : « Fallait que je passe tant de cours dans ma session. Puis j'avais droit à... euh... à un échec seulement. Donc, euh, j'ai travaillé très fort, puis c'était ma session, j'ai... j'ai trouvé que mes cours étaient plus difficiles. Donc, là, je mettais beaucoup plus d'heures pour m'assurer d'être éligible au football. Donc, là, j'ai ma plus grande motivation au niveau scolaire. » (Ismaël) Jérôme, pour qui les études collégiales étaient loin d'être une priorité, en est venu à ce constat : « [...] si je voulais

poursuivre dans le sport, j'avais nécessairement besoin de réussir à l'école, tu sais, c'est tout le temps ça, là, c'est rattaché, le sport est rattaché à l'école, le football, tu peux pas poursuivre, tu sais, la saison prochaine, si tu passes pas tes cours, bien, tu joues pas. C'était ma grosse motivation. » (Jérôme) Henri voit également un impact important de ces mesures d'admissibilité sur la motivation à l'école : « Puis, ça va être ça [mesures d'admissibilité] qui va avoir le taux de succès le plus élevé. [...] faut que tu passes un nombre X de cours pour jouer, bien, parce que, au bout de la ligne, c'est ça qui motive le plus les... les joueurs. » (Henri)

Dans un deuxième temps, les EA qui ont été interrogés semblaient tous bien au courant des règles concernant leur réussite scolaires, non seulement parce qu'ils avaient simplement souhaité continuer à jouer dans l'équipe, mais également parce que les entraîneurs les avaient encouragés à travailler fortement en classe et leur avaient constamment rappelé l'importance qu'avait leur réussite sur le succès de l'équipe. En effet, des échecs scolaires répétés d'un joueur pouvaient entraîner son exclusion du programme, ce qui pouvait avoir pour effet d'affaiblir l'équipe sur le terrain, surtout si ce dernier était un joueur d'impact ou un vétéran. Éric et Frédéric, entre autres, s'expriment clairement en ce sens :

Y [les entraîneurs] avaient pas le choix de placer l'école avant le terrain, parce que pas d'école, pas de terrain, c'est... c'est les règles au collégial, puis les *coachs* le savent. C'est pas bon, pour un *coach*, de perdre tes gars à chaque année à cause qu'y coulent leurs cours. [...] Ça fait... ça fait un programme perdant, fait que les *coachs* savent ça, y poussent là-dessus, y veulent garder leurs joueurs. (Éric)

Y [les entraîneurs] s'attendent à... y s'attendent à beaucoup de toi sur le terrain, puis y s'attendent aussi à beaucoup de toi dans les classes, puis faut que tu passes tes cours. Y font leur... euh... leur plan de match ou leur plan de saison en fonction que tu sois là l'an prochain, bien, c'est... t'arrives à la fin de la saison d'hiver, puis finalement, euh, tu casses les plans un peu parce que tu laisses tomber tout le monde, tu laisses tomber tes coéquipiers, tu laisses tomber tes *coachs*. C'est sûr que tu veux pas ça. (Frédéric)

Par ces commentaires, nous pouvons comprendre que la motivation envers les cours peut aussi venir du fait de ne pas décevoir et d'éviter de laisser tomber ses coéquipiers, ses entraîneurs et son équipe.

Les entraîneurs et responsables sportifs, de leur côté, nous disent tous viser avant toute chose la réussite scolaires de leurs EA et affirment marteler constamment le message suivant afin de motiver leurs EA à performer à l'école : « [...] le... l'école est en premier et le... les entraînements sont après, on le... Tu sais, c'est clair, on leur dit à chaque fois. Tu manques pas un cours pour un entraînement. » (Karim) Bien sûr, indiquent-ils, ce sont des étudiants avant tout, qu'il est nécessaire d'appuyer et de motiver pour leur permettre de réussir à l'école. Ils sont toutefois très clairs sur le fait que le succès scolaire des joueurs est également favorable au succès de l'équipe et que la perte d'un de ceux-ci peut affecter les performances sur le terrain : « Mais tu sais, ça... ça, c'est aussi, tu sais, si tu veux avoir un programme gagnant, bien, y faut que, année après année, tes gars reviennent, tu sais. Si, à chaque année, faut que tu recommences, tu sais, t'établis pas de... » (Laurent)

Chantale, une responsable des sports, nous rapporte que ces mesures favorisent non seulement la motivation chez ces élèves, mais également forcent les entraîneurs à prioriser les études de leurs EA avant le succès sur le terrain : « Puis, ça fait partie de ses motivations [à l'entraîneur], aussi, parce qu'y veut garder ses gars. Lui, y veut... y veut un gars 3 ans. Y le veut pas un an, ici, là, parce que y va devenir vraiment bon à sa 3^e année. Fait que, pour le succès d'un programme de foot, la réussite scolaires est importante, puis il le sait. » (Chantale) Bref, rappelle David à ce sujet : « C'est pas seulement la motivation que ça prend en dehors du terrain, dans le gym ou sur le *track*, mais c'est en classe aussi, là, c'est une combinaison des 2. Et nous, euh... ici, on... c'est vraiment un défi personnel que j'ai avec les... un défi d'équipe, dans le fond, qu'on doit passer la... la très grande majorité de... de nos cours. » (David) Et le même participant ajoute un peu plus loin : « Moi, je vois que ça marche. » (David)

Somme toute, la motivation envers l'école semble donc passer, pour six des huit garçons rencontrés, par leur pratique sportive. Une motivation externe apparaît chez eux. Il est important de souligner, par ailleurs, que selon les garçons rencontrés, leur programme d'études (soit les Sciences humaines), la qualité de leurs cours ou encore la pédagogie

employée par leurs professeurs en classe ont eu très peu d'impact sur leur motivation, comparativement aux conditions d'admissibilité les incitant à s'engager et à se surpasser performer dans leurs cours. En fait, comme discuté précédemment, ils semblent avoir choisi leur programme d'études moins par passion pour sa discipline pour ce domaine que pour le fait que celui-ci leur permettait de jouer au football et d'atteindre l'université. Le programme comme vecteur de motivation, tel que le présentaient Roy (2006) et Bégin et ses collaborateurs (2012), semble donc avoir eu très peu d'influence sur ces jeunes en particulier.

En définitive, rapporte Henri : « Le sport a été juste un... un outil de motivation pour me... tu sais, pour me tirer, puis de réussir, parce que j'avais pas beaucoup de réussites à l'école. Fait que ç'a été l'outil important. J'aime faire ça [jouer au football], mais si je veux faire ça, faut je réussisse, là. » (Henri) Ainsi, non loin des propos de Hartmann (2008), le désir de jouer semble avoir donné une valeur à la scolarité des EA à travers le goût de persévérer et de réussir, tout en favorisant des comportements favorables à la réussite scolaires qui sont parfois associés au genre féminin.

Cela étant dit, quelques réflexions nous sont apparues à la suite de la présente analyse. D'abord, l'état dynamique dans lequel se retrouvent ces étudiants, tel que le propose Viau (2009) dans sa définition de la motivation scolaire, est orienté avant tout vers un but de réussite et d'ambition afin d'obtenir un diplôme, ce qui représente des motifs importants de motivation, tel que l'avancait Roy (2006). Toutefois, nous pouvons nous questionner à savoir si ce contexte favorise le développement d'un intérêt réel et un engagement cognitif profond envers la matière étudiée. À ce sujet, à partir de certains propos tenus chez trois EA, cette formule ne semble pas nécessairement être un gage d'engagement cognitif et peut ne pas être aussi favorable pour ces jeunes que nous pourrions le penser. En effet, pour eux, leur but était clair, soit celui d'obtenir la note de passage ou un peu plus dans les cours où ils pouvaient le plus réussir, sans nécessairement s'investir dans les autres cours dans lesquels ils « pouvaient » échouer selon les règles du RSEQ ou de l'équipe. L'admissibilité n'est donc pas une mesure forte favorisant un engagement cognitif entier et un investissement intrinsèque dans les études.

Puis, il est difficile de mesurer jusqu'à quel point ces mesures d'admissibilité ont effectivement eu un impact sur la motivation scolaire des jeunes avec qui nous avons discuté. Tout en reconnaissant l'apport du SIC en ce sens, les six EA pour qui le sport a été un élément de motivation extrinsèque ont aussi du mal à admettre que, sans cette pratique, ils n'auraient eu aucune motivation envers les études. En fait, ils n'auraient peut-être tout simplement pas fréquenté le cégep et se seraient possiblement tournés vers d'autres domaines d'études qui collent davantage à leurs champs d'intérêt que les Sciences humaines. Ils auraient ainsi développé, fort probablement, une motivation intrinsèque beaucoup plus forte.

Nous pouvons nous questionner aussi sur les fondements de ce type de mesures punitives fondées sur une approche d'« exclusion », où les plus faibles en classe risquent de perdre ce qui les passionne le plus, soit le football, avec le risque réel d'être dévalorisés auprès de leur entourage et de perdre la motivation envers l'école.

Finalement, l'admissibilité pourrait-elle avoir eu pour effet d'augmenter la pression sur ces EA en rapport aux exigences concernant les performances à obtenir en classe? Il est permis de le penser, car tous veulent jouer, mais personne ne veut se voir contraint à regarder la partie des estrades pour des raisons d'ordre scolaire. C'est du moins ce qu'affirment clairement deux de nos répondants. Cela étant dit, rien ne laisse présager que ces jeunes seraient exposés à une pression excessive, comme cela est le cas chez plusieurs EA joueurs de football universitaire américain et canadien⁵².

7.2 Abandonner les études collégiales

Le désir de demeurer à l'école représente un second facteur représentatif de l'engagement des étudiants. Sur cette question, encore une fois, Alexis et Benoit ont été catégoriques, pas question de quitter le collégial, peu importe leur expérience comme joueur de football. Pour eux, tel qu'il est indiqué précédemment, leur motivation à fréquenter leur

⁵² À ce sujet, voir les sous-sections 3.4.2 et 3.4.3 du présent document.

collège est avant tout intrinsèque et vient d'un réel intérêt envers l'école et d'une volonté indéniable d'apprendre. Pour eux donc, il n'était pas question de quitter les études, car leur objectif, nous l'avons vu précédemment, était de fréquenter l'université en jouant au football ou non. Le football devenait donc, pour eux, une activité secondaire qui agissait peu sur leur engagement envers l'école.

Par contre, pour Éric, Frédéric, Henri, Ismaël et Jérôme, la situation fut quelque peu différente. Pour ces cinq jeunes, le football représentait un facteur indispensable quant à leur désir de persévérer à l'école, dans un objectif d'atteindre les rangs universitaires⁵³, malgré tous les sacrifices que cette pratique impliquait.

Voici un commentaire de chacun de ces participants qui vont en ce sens : « C'est sûr, des fois, l'école te tente moins, c'est normal de dire : "Crime, pourquoi je le fais", tu sais, tu te remets toujours en question, puis tu te rends compte que quand t'arrives sur le terrain pour... si tu sors puis tu dis : "Crime, bien, c'est peut-être pour ça que je vas à l'école". » (Henri) « [Participant] Le foot, je l'aurais pas abandonné, rien qu'à cause que c'était la partie que j'aimais le mieux du cégep, c'était le foot. [Chercheur] C'est ça. Donc, en... en arrêtant l'école, t'arrêtes le football. [Participant] Exact. » (Éric) « Bien, abandonner mes études, non jamais. Quand j'ai eu de la difficulté à... au niveau sportif, je me suis dit que je voulais... partir d'ici, je savais aussi que c'était... c'était beaucoup plus compétitif ici, mais je voulais jouer au football, c'est tout, donc je me suis forcé. » (Frédéric) « Ça m'a même jamais traversé l'esprit [de quitter le collège]. Euh... J'ai pensé, cependant, à lâcher le football pendant ma première saison, puis, euh, parce que je trouvais ça trop difficile, j'étais pus là, puis j'étais épuisé physiquement, mais mentalement, surtout... Mais en même temps, le foot c'est toute ma vie, pis c'est ça qui fait que je suis resté. » (Ismaël) « [Chercheur] C'était clair que tu voulais continuer, puis finir tes études, euh... collégiales? [Participant] Ouais. Parce que je voulais me rendre dans le Rouge et Or. Ou du moins, universitaire, mais... Rouge et Or étant mon rêve, euh... » (Jérôme)

⁵³ À ce sujet, voir la section 6.3 du présent document.

Reste alors Gabriel qui, lors de son entretien, dit avoir été très près d'abandonner ses études collégiales. Bien que son entraîneur lui eut offert certaines tâches afin qu'il puisse demeurer dans l'entourage de l'équipe malgré sa blessure grave, il avoue avoir vécu à ce moment-là une période fort difficile, où la motivation et l'engagement envers l'école étaient affectés par le fait qu'il était contraint de ne pas pouvoir jouer au football. Voici quelques-une de ses réflexions sur le sujet : « Est-ce que je lâche? Puis après ça, je m'en vas faire un DEP ou je finis, je vas faire un DEP? Sachant que mes Sciences humaines m'amènent... tu sais, peuvent m'amener certaines choses, mais pas grand-chose. Fait que c'est... ça, ç'a été la partie la plus *toffe* où c'est que j'ai vraiment été, euh... j'étais à la limite que ça me tentait pus d'aller à l'école. » (Gabriel)

Ainsi, à la suite des propos présentés, il est possible d'affirmer que pour plusieurs des EA rencontrés, plus précisément les étudiants ayant le plus de difficultés scolaires, le football a représenté un facteur de persévérance à l'école qui, par sa présence, peut se traduire par une attitude d'engagement envers les études.

7.3 Un environnement éducatif soutenant et stimulant

Nous l'avons vu précédemment dans les sous-sections 6.1.1 et 6.1.2, les EA semblent bénéficier d'une bonne intégration institutionnelle grâce, entre autres, à des mesures offertes dès leur entrée au collégial qui permettent de les guider vers les ressources du collège et les aident à s'adapter à leur nouvel horaire scolaire. Un encadrement obligatoire, le repérage de la part des entraîneurs et les discussions informelles avec les responsables de l'équipe sont alors autant de mesures favorisant l'intégration des EA, mais aussi l'engagement et la réussite scolaires, dès la première session d'études. Toutefois, qu'en est-il des autres mesures mises en place tout au long de leurs parcours et qui font de leur environnement scolaire un endroit stimulant, répondant à leurs besoins et les soutenant dans leur réussite? Qu'en pensent les EA et les entraîneurs rencontrés?

Indiquons d'abord que, de façon générale, les EA ont accès aux mêmes services pédagogiques et scolaires que tous les autres étudiants, comme les centres d'aide ou les

ressources psychosociales. Ils peuvent toutefois compter sur quelques autres mesures d'aide qui ne sont pas offertes à tous et qui peuvent les soutenir dans leur engagement et leur réussite scolaires. C'est plus particulièrement de ces mesures dont il sera question dans cette section du travail.

Dans un premier temps, ce qui se dégage de nos entretiens est que les entraîneurs et les responsables sportifs se chargent de faire un suivi serré tout au long des études de leurs joueurs, principalement avec ceux qui ont plus de difficulté. Pour ce faire, tel qu'il est abordé brièvement, un repérage systématique des EA en difficulté s'opère, et ce, dans les deux collèges où nous avons mené notre enquête. Cette approche se traduit par un accompagnement des membres responsables de l'équipe pour chaque EA dont les résultats scolaires montrent des échecs ou des notes de passage faibles. David, un entraîneur, explique comment cette mesure s'opère dans son collège : « C'est pour ça que, là, présentement, non seulement j'ai le suivi des études des professeurs, mais les 10 ou 12 que j'ai identifiés comme plus faibles, euh, eux, à chaque 2 semaines, je demande de voir leur portail, puis voir leurs notes, puis les identifier. Et ensuite, y ont des tuteurs juste pour l'équipe de football, où y ont... où, durant leur horaire, on leur oblige à avoir des rencontres avec ces gens-là. » (David)

De plus, comme nous l'avons indiqué précédemment, une séance d'étude hebdomadaire de deux heures est organisée, où les entraîneurs prendront le temps de discuter des difficultés scolaires ou extrascolaires rencontrées par les jeunes. Ceux-ci peuvent alors s'entraider, en plus de compter sur la présence d'un membre du personnel de l'équipe qui sera susceptible de pouvoir les assister dans leurs travaux. De plus, lors de ces séances d'encadrement, un conseiller en orientation rencontre de façon individuelle les EA pour les aider à structurer leur horaire, planifier leur session et leur enseigner des méthodes de travail efficaces. L'objectif est donc de leur permettre de planifier un moment fixe dans leur semaine pour étudier ou avancer dans leurs travaux, tout en leur offrant les outils nécessaires pour réussir. Il faut dire que ces étudiants peuvent être dispensés de ces périodes s'ils obtiennent de bons résultats scolaires et qu'ils démontrent leurs capacités de réussir par eux-mêmes.

Toujours concernant ces périodes d'encadrement offertes aux EA, Laurent précise que les joueurs de football de son équipe qui ont été ciblés (soit tous les joueurs de football de première année, tous ceux en situation d'échec et ceux qui ont des problèmes de comportement en classe) doivent s'y présenter, sans quoi ils ne pourront pas jouer lors de la partie subséquente. Bien que les responsables et les entraîneurs y voient un bon moyen de stimuler la réussite, un de ceux-ci nous affirme tout de même qu'il devient parfois difficile de s'assurer que tous les participants réalisent réellement leurs travaux, et que l'appui d'autres personnes ressources lors de ces périodes serait souhaitable afin d'améliorer leur efficacité (professeurs, psychoéducateurs, etc.).

Ainsi, en plus de ces périodes obligatoires, des suivis périodiques ou spontanés entre les membres du personnel de l'équipe et les professeurs demeurent un autre moyen utilisé permettant d'accompagner les joueurs de football qui ont plus de difficulté. Par exemple, Chantale nous mentionne écrire plusieurs fois par session aux enseignants de son collègue afin de s'informer des comportements des membres de son équipe. Elle prend également le temps de communiquer avec les enseignants lors de la sortie des bulletins de mi-session afin d'établir un plan pour les joueurs de football qui seraient sur la voie de l'échec.

De plus, il peut survenir, aux dires des entraîneurs rencontrés, que des échanges soient établis entre eux et les parents des jeunes qui sont en situation d'échec. Le but de ces communications est de repérer les problèmes familiaux qui peuvent nuire au succès des jeunes et de promouvoir la place des parents dans la réussite scolaires des EA. Nous reviendrons dans la prochaine section concernant la place des proches dans le succès scolaire des EA rencontrés.

Concernant le tutorat, il s'agit d'une pratique très répandue dans un des collèges étudiés. Voici en quoi il consiste plus précisément : « Ici, là... nous, on a un système de tutorat, là, du football. Y a du tutorat à l'école, mais pour ces gars-là, faibles, on a 2 anciens du collège, qui ont joué au foot, qui font du tutorat. Un plus en Sciences, un plus en Sciences

humaines. Fait que y ont des disponibilités, y viennent dans le bureau, fait que, y aident nos étudiants qui sont plus faibles. » (Chantale) Les EA ont donc la possibilité d'obtenir de l'aide de la part d'un adulte qui a vécu un parcours semblable au leur et qui représente bien souvent un modèle à leurs yeux. Nous l'avons indiqué à quelques reprises au deuxième chapitre, cette relation d'aide et d'accompagnement, où les jeunes réalisent leurs devoirs et travaux, planifient et organisent leurs temps d'étude, dans un contexte où un lien se crée entre l'étudiant et le tuteur, favorise l'intégration des jeunes dans leur établissement collégial, mais peut-être bien aussi l'engagement dans les études. Regardons justement l'avis des EA rencontrés sur ces mesures d'aide et de soutien offertes.

Nous pourrions d'abord mentionner que les joueurs de football participant à l'enquête se disent somme toute assez satisfaits des mesures mises en place pour les soutenir dans leur réussite. Alors que Benoit et Alexis affirment ne pas y avoir eu recours durant leurs études collégiales, Éric déclare que le tutorat lui a certainement permis de passer deux cours qu'il n'aurait, selon lui, sûrement pas réussis autrement. Surtout, ajoute-t-il, parce qu'il se sentait motivé par la présence de son tuteur qui représentait pour lui un modèle à suivre, car ce dernier performait à la fois très bien dans son programme universitaire comme dans l'équipe de football dans laquelle il jouait. Gabriel est aussi très conscient des nombreux services dont il a pu bénéficier comme joueur de football lors de son collégial, dans un contexte où ses études secondaires avaient été difficiles et éprouvantes. Henri est du même avis que Gabriel. Il mentionne à ce sujet que : « Tu sais, c'était... c'était positif, puis c'était juste, bien, regarde, y m'ont donné des outils pour me permettre d'aller au niveau suivant. J'en suis très reconnaissant, puis ça, c'était... ç'a été... c'est dans cette optique-là que j'ai quitté le... le cégep [pour l'université]. » (Henri)

Bien qu'ils disent avoir eu l'aide nécessaire pour réussir, deux participants font toutefois certaines critiques à l'égard de l'encadrement offert plus particulièrement aux EA joueurs de football. Par exemple, Frédéric indique que les responsables ont trop tendance à prendre les joueurs de football par la main et que ces derniers se sentent parfois comme des enfants, trop surveillés et contrôlés. Ismaël est du même avis que Frédéric et il pense

que son ancien collègue pourrait en faire un peu plus afin de trouver des solutions auxquelles les EA sont souvent confrontés, et ce, plus dans un esprit de collaboration et de coopération avec les étudiants. Il explique que les joueurs devraient participer à trouver les meilleures solutions possible pour les aider à réussir, sans que cela soit « imposé » par les entraîneurs ou les responsables sportifs. Il avance aussi qu'un meilleur encadrement des étudiants, dans les résidences par exemple, serait souhaitable. Rappelons que ce dernier semble avoir eu plusieurs difficultés en raison de la migration pour études⁵⁴.

Somme toute, bien que certains jeunes énoncent quelques critiques sur le soutien accordé par leur établissement pour leur réussite scolaires et leur engagement dans leurs études, nous observons tout de même que les collègues ont mis en place quelques mesures permettant d'aider adéquatement les joueurs de football dans leur parcours scolaire et que celles-ci ont poussé ces derniers à s'investir dans leur projet d'études. Plusieurs auteurs l'ont mentionné, ce soutien représente une condition essentielle de l'engagement et de la réussite des collégiens⁵⁵.

À ce sujet, soulignons que les entraîneurs et responsables sportifs avec qui nous avons discuté sont tous d'avis que l'encadrement qu'ils offrent est de qualité et répond sans conteste aux besoins de leurs EA qui ont un réel désir de réussir. Malgré cela, ils disent tous être constamment à la recherche d'autres solutions afin d'améliorer cette réussite : « Donc, à chaque année, nous, on travaille sur les améliorations à apporter, puis pas juste au niveau académique, hein, de... dans tous les aspects. Tu sais, que ça soit au niveau de la discipline, au niveau de l'encadrement football, les pratiques, peu importe, gagne ou perd, euh, nous autres, on... on révisé, on se remet toujours en question. Encore plus au niveau de la réussite académique. » (Karim)

Rappelons toutefois, comme le rapportait le CSE (2008), que l'engagement dans les études demeure avant tout l'affaire de l'étudiant et de la volonté de ce dernier à réussir. À

⁵⁴ À ce sujet, voir notamment les études suivantes : Janosz (2000); Tinto (1993); CSE (2008); Bégin et collab. (2012); Roy (2006).

⁵⁵ À ce sujet, voir la sous-section 2.2.1 du présent document.

ce sujet, six des huit joueurs rencontrés ont une réflexion qui s'apparente à celle de leur condisciple Henri : « Parce qu'un moment donné, c'est ça, on a bien beau tout mettre les dispositifs pour toi pour réussir, mais ça reste que ça vient de toi, là, en grande partie, là, tu sais. C'est pas... c'est pas tes entraîneurs ou les personnes qui travaillent fort qui vont faire en sorte que tu vas passer. » (Henri) David, un entraîneur, abonde dans le même sens : « Euh... mais le reste, euh... je pense pas qu'y ait grand-chose de plus qu'on peut faire. C'est sûr que le jeune doit vouloir s'aider, lui aussi. Euh... Puis, je pense que dans le milieu du football, dû à la bonne relation avec les universités du Québec, avec le taux de succès des universités du Québec, fait que ces jeunes-là veulent aller vers les universités. » (David)

7.4 Le soutien des proches

Plusieurs chercheurs, dont les propos ont été présentés au deuxième chapitre, ont montré l'importance du soutien de l'entourage, et principalement de la famille, dans l'engagement et la réussite scolaires des étudiants. Bien que les garçons aient moins souvent tendance à demander l'aide de leur entourage et qu'ils bénéficieraient aussi de moins de soutien de leur entourage, ce qui serait une caractéristique masculine forte pouvant expliquer les moins bons résultats des garçons à l'école, il reste que l'engagement et la motivation envers les études demeurent difficilement concevables sans l'appui de leurs proches. Regardons ce que nos participants rapportent sur ce sujet.

Tous les joueurs de football que nous avons rencontrés disent avoir pu bénéficier d'un soutien moral de la part de leurs parents ou de leur entourage durant leurs études collégiales. Ce qui ressort à ce sujet est que les EA se sont sentis appuyés et encouragés par leurs proches dans l'ensemble de leur projet d'études, comprenant la pratique intensive d'un sport comme le football. Toutefois, plusieurs affirment que leurs parents les encourageraient dans ce projet à condition que la pratique du football ne devienne pas un frein aux études. Le commentaire d'un des participants est révélateur en ce sens : « Euh, tant que... tant que j'avais du plaisir, puis que je m'amusais, pour eux autres [ses parents], c'était correct. Tant que le sport ne venait pas empiéter sur mes études, c'était

correct. C'était un peu dans cette façon-là. Quand le sport commençait à jouer, ah, là, y... y prenaient une heure pour m'en discuter, tout le kit, pour voir qu'est-ce qui se passait. » (Gabriel) Gabriel précise, par ailleurs, que ses parents étaient fiers de lui lors de l'obtention de son DEC, parce que ces derniers n'ont jamais obtenu de diplôme postsecondaire.

Henri, qui vivait en résidence, s'est lui aussi senti soutenu par ses proches, malgré l'éloignement. Il communiquait avec sa famille chaque semaine et ils se rendaient visite régulièrement. Ses parents étaient très fiers de lui durant ses études collégiales et à la fin de son parcours, sachant qu'il avait surmonté des embûches le menant vers les études collégiales et qu'il habitait pour la première fois loin de la maison familiale. Ses parents venaient également regarder quelques parties par année (et parfois l'entièreté des parties de la saison), ce qui fut pareillement le cas des familles des autres EA rencontrés, à l'exception d'Ismaël.

Concernant justement Ismaël, ce fut un peu plus difficile pour lui de compter sur le soutien de ses parents lors de ses études collégiales, ceux-ci ayant déménagé sur un autre continent. Bien qu'il se soit retrouvé un peu seul et ayant eu quelques difficultés d'adaptation à sa nouvelle vie⁵⁶, ce dernier a tout de même pu avoir le soutien de sa copine de l'époque. Selon ses dires, cette dernière lui a montré comment organiser efficacement son temps et ses tâches scolaires et a donc été une personne des plus importantes dans la réussite de ses études.

Dans un autre ordre d'idées, tous les jeunes rencontrés, à l'exception de Gabriel, déclarent avoir bénéficié d'un soutien financier important de la part de leur famille permettant de combler en totalité ou en grande partie les frais de leur projet d'études, incluant les frais scolaires, les dépenses pour le football, etc. Par exemple, Jérôme mentionne ceci : « Mes parents, y aimaient ça [le football]. Je pense qu'y ont tout le temps... y ont tout le temps vu que c'était bon pour moi. [...] J'avais une petite job à gauche, à droite; l'été, je travaillais. Sinon, le reste du temps, je travaillais pas. Fait que...

⁵⁶ À ce sujet, voir la sous-section 6.1.2 du présent document.

ça, ça m'a aidé, là. Mes parents, y m'ont toujours appuyé là-dedans. » (Jérôme) Cette aide a été fort appréciée de la part des joueurs, qui disent avoir pu se concentrer ainsi sur leurs cours et sur l'amélioration de leur pratique de football.

Quant à Gabriel, ce dernier devait travailler l'été pour amasser son argent, en plus de compter sur des prêts d'études. Il dit avoir vécu certaines difficultés financières au collégial, mais sans que celles-ci aient réellement compromis son projet d'études.

Terminons ici en indiquant que le soutien que semblent avoir aimé le plus les jeunes que nous avons rencontrés a été celui offert par un de leurs entraîneurs ou, encore, par le responsable sportif de leur école. Ces personnes semblent avoir été importantes à la fois dans l'apprentissage du football des EA, mais aussi durant l'ensemble du passage de ces derniers au collégial⁵⁷. Par exemple, Alexis voyait en la personne responsable de l'équipe une deuxième mère à qui il était possible de parler de problèmes scolaires, mais également de la vie en général. Henri affirme avoir pu compter sur son entraîneur-chef à tout moment, un peu comme un fils ou un petit frère, ce dernier aidait les joueurs dans leurs difficultés à l'extérieur et à l'intérieur de l'école. Dans le cas d'Ismaël, dont la famille était éloignée, son entraîneur fut alors l'adulte de référence à qui il a pu confier tous ses problèmes : « Puis, j'ai été chanceux d'avoir [il nomme son entraîneur] qui est... qui a été très compréhensif pour moi, puis y a toujours été présent pour moi pour écouter mes problèmes, pour, euh... tu sais, comme un peu un deuxième père, parce qu'y savait que, moi, j'étais laissé un peu à moi-même, dans le sens que j'étais tout seul au Québec, là... » (Ismaël) Jérôme révèle aussi jusqu'à quel point, sans le soutien d'un de ses entraîneurs, il ne se serait pas rendu à l'université. Il affirme même qu'il serait une personne moins tenace et moins persévérante aujourd'hui, sans lui.

Bref, cinq EA sont catégoriques en ce sens, sans la présence marquante pour eux d'un des membres du personnel de l'équipe (entraîneur-chef, entraîneur adjoint, responsable sportif), leur passage au collégial aurait été beaucoup plus difficile et les épreuves

⁵⁷ Rappelons-nous également l'importance qu'ont prise ces personnes pour les EA dans leur intégration à leur nouvelle école, tel qu'il est présenté dans le sixième chapitre.

affrontées bien plus lourdes à surmonter. Disons également que, aux dires des joueurs de football avec qui nous avons discuté, le message premier des entraîneurs était toujours celui de la réussite des cours, avant le football. Cette priorité représentait, affirment-ils, un message qui leur était constamment rappelé et qui a contribué à leur succès.

En somme, les EA rencontrés semblent avoir bénéficié, de manière générale, d'un soutien appréciable de la part de leur entourage, sans compter le soutien significatif offert par les membres du personnel de l'équipe de football. Les entraîneurs et les responsables sportifs agiraient alors comme des agents favorisant la réussite et l'engagement dans les études chez des garçons, tel que l'avançaient certains auteurs que nous avons cités dans la sous-section 3.4.1 du document.

7.5 Les résultats scolaires des joueurs de football, une preuve d'engagement?

Notre collecte de données nous a permis d'amasser certains documents officiels qui nous ont été fournis par le responsable des sports de chacun des deux collèges visités. Ces documents présentent les résultats scolaires des joueurs de football sur une année scolaire complète afin de déterminer l'admissibilité de ces derniers auprès du RSEQ. Voici certains résultats des joueurs de football durant l'année scolaire 2015-2016, par collège.

Dans le premier collège ciblé, sur 61 EA inscrits durant la session d'automne 2015, la presque totalité des joueurs de football a réussi tous les cours ou, encore, n'a eu qu'un seul échec. Le taux de réussite des cours était alors de 91,2 %. À l'hiver 2016, sur les 48 étudiants encore dans l'équipe, ce même taux était de 89,6 %. Sur l'année entière, le taux de succès des cours a été de 90,4 %. De plus, les EA de premier trimestre du collégial ont eu un taux de réussite des cours de 92 %. Par ailleurs, sur l'année entière, sept joueurs se sont retrouvés sur la liste d'inadmissibilité, selon les critères du RSEQ. Ceux-ci n'ayant réussi aucun cours ou un seul des quatre cours dans lesquels ils étaient inscrits à l'automne ou, encore, n'étant simplement plus étudiants dans ce collège.

Dans l'autre établissement où nous avons procédé à la collecte de ce même document, sur 63 EA joueurs de football, durant la session d'automne 2015, le taux de réussite des cours était de 86 %. À l'hiver 2016, sur les 50 étudiants encore dans l'équipe, ce même taux était de 86,4 %. Sur l'année entière, le taux de succès des cours a été de 86,2 %, soit un peu moins que celui de l'autre établissement collégial participant. De plus, les EA de première année ont eu un taux de réussite des cours de 83 %. Par ailleurs, sur l'année entière, 10 joueurs se sont retrouvés sur la liste d'inadmissibilité, selon les critères du RSEQ.

À titre comparatif, sur l'ensemble des EA masculins du collégial, pour l'année 2015-2016, le taux de réussite des cours était de 85,7 % (RSEQ, 2016a, p. 25), alors que pour l'ensemble des étudiants masculins du réseau collégial, le taux global de réussite des cours au premier trimestre de 2014 était de 80,1 %. (MEES, 2015, p. 1).

Voici un tableau qui reprend les chiffres que nous venons de présenter.

Tableau 15 : Réussite scolaires des étudiants-athlètes (joueurs de football) des deux collèges ciblés, en comparaison avec l'ensemble du réseau

	Joueurs de football Collège A	Joueurs de football Collège B	ÉA masculins du RSEQ	Ensemble du réseau collégial (garçons)
Taux de réussite des cours (A-2015)	91,2 %	86 %	-	-
Taux de réussite des cours (H-2016)	89,6 %	86,4 %	-	-
Taux de réussite des cours sur l'année 2015-2016	90,4 %	86,2 %	85,7 %	-
Taux de réussite des cours (étudiants de première session inscrits à A-2015)	92 %	83 %	-	80,1 % (2014)
Sur la liste d'inadmissibilité au terme de l'année 2015-2016	7	10	-	-

À partir de ces chiffres, un constat apparaît clairement, soit que la pratique intensive du football comme APS ne semble pas être un frein à la réussite des cours dans lesquels ces EA sont inscrits. Peut-être représente-t-elle même un facteur contribuant à leur réussite, et ce, dès la première session de ces derniers, par l'intégration qu'elle favorise et l'engagement envers les études qu'elle suscite? En fait, selon les statistiques obtenues, les joueurs de football des deux collèges où nous avons mené la recherche ont un taux de réussite de leur cours légèrement supérieur à celui de l'ensemble des EA masculins inscrits dans un sport sanctionné par le RSEQ. De plus, chez les garçons, la réussite au premier trimestre semble être plus élevée chez les joueurs de football que dans l'ensemble du réseau collégial⁵⁸. Il serait intéressant, par surcroît, de pousser cette analyse statistique afin de vérifier si cette tendance est représentative de la situation dans le réseau des collèges privés et publics et, plus précisément, ce qui pourrait expliquer ces propensions, en se servant entre autres des résultats exploratoires de notre recherche.

En conclusion de ce chapitre, il est raisonnable de penser, à travers les quatre indicateurs sélectionnés et analysés, que les étudiants rencontrés étaient, globalement, assez bien engagés dans leur projet d'études et que la pratique du football s'est avérée être plutôt favorable à cet engagement à la fois comportemental, affectif et cognitif. Nous pourrions aussi avancer que quelques participants n'auraient sans doute jamais obtenu un DEC sans l'apport de cette pratique et sans l'engagement dans les études que celle-ci favorise. Toutefois, cette pratique engendre avec elle certaines difficultés auxquelles il faudrait s'attaquer pour favoriser davantage la réussite des EA.

Points saillants du septième chapitre

- Malgré certaines difficultés vécues lors de leur parcours, tous les étudiants rencontrés nous disent avoir été motivés à fréquenter leur collège. Dans le cas de deux EA, ceux qui ont obtenu les meilleurs résultats scolaires, ces

⁵⁸ Il est important de noter ici que les statistiques concernant le taux de réussite au premier trimestre font référence à l'automne 2015 dans le cas des joueurs de football, alors que, pour l'ensemble du réseau, nous n'avons obtenu que les résultats pour l'automne 2014.

derniers semblent avoir eu une réelle motivation intrinsèque à fréquenter l'école.

- Chez les six autres EA, une motivation extrinsèque a été observée, essentiellement reliée à la pratique du football et à la mesure d'admissibilité (RSEQ). Deux éléments expliquent ce type de motivation : le désir personnel de persévérer et d'obtenir de bons résultats scolaires afin de pouvoir compétitionner et le fait de ne pas décevoir leurs coéquipiers, leurs entraîneurs et leur équipe si leurs notes s'avéraient être trop faibles pour pouvoir jouer durant les études.
- Le désir de jouer (admissibilité) semble avoir donné une valeur à leur scolarité à travers le goût de persévérer et de réussir, tout en favorisant des comportements favorables à la réussite scolaires qui sont parfois associés au genre féminin, mais des questionnements demeurent : étaient-ils réellement engagés cognitivement envers la matière enseignée et auraient-ils fréquenté un autre programme d'études qui aurait répondu davantage à leur intérêt sans cette pratique sportive? La mesure d'admissibilité peut-elle s'avérer être dévalorisante et démotivante pour un jeune qui se voit exclu de son équipe, tout en augmentant la pression de performance chez lui?
- Pour plusieurs des EA rencontrés, plus précisément les étudiants ayant le plus de difficultés scolaires, le football a représenté un facteur de persévérance à l'école qui, par sa présence, a pu se traduire par une attitude d'engagement envers les études.
- Les joueurs de football rencontrés ont pu compter sur quelques mesures d'aide qui n'étaient pas offertes à tous les autres étudiants et qui ont pu les soutenir dans leur engagement et leur réussite scolaires : repérage et suivi serré pour les EA en difficulté, séances d'étude obligatoires, rencontre avec un conseiller en orientation, échanges entre entraîneurs, professeurs et parents et tutorat avec une personne importante.
- Bien que les répondants semblent assez satisfaits des mesures mises à leur disposition pour leur réussite scolaires, certains expriment le fait de s'être sentis « trop » surveillés et de n'avoir pu participer à l'élaboration de ces mesures d'aide afin de répondre à leurs besoins. Toutefois, pour réussir, encore faut-il que les EA s'engagent entièrement dans leur projet d'études.
- Les EA rencontrés semblent avoir bénéficié, de manière générale, d'un soutien appréciable de la part de leur entourage, sans compter le soutien significatif offert par les membres du personnel de l'équipe de football. Les entraîneurs et les responsables sportifs agiraient alors comme des agents favorisant leur réussite et leur engagement dans les études.

- Quant à la réussite scolaires, certaines données quantifiables permettent de montrer que, en 2015-2016, les joueurs de football des deux collèges où nous avons mené la recherche avaient un taux de réussite de leurs cours légèrement supérieur à celui de l'ensemble des EA masculins inscrits dans un sport sanctionné par le RSEQ. La réussite des cours au premier trimestre semble également être plus élevée chez les joueurs de football que dans l'ensemble du réseau collégial (étudiants masculins).

Chapitre 8 Recommandations

À la suite des résultats de notre enquête, voici quelques recommandations qui s'adressent aux établissements du réseau collégial québécois en ce qui concerne l'expérience vécue par des étudiants-athlètes masculins et joueurs de football, plus particulièrement au regard de leur persévérance et de leur réussite scolaires :

1. Étant donné que le sport ne représente pas un contexte éducatif par essence, mais plutôt un outil dont il faut savoir se servir, il s'avère important de s'assurer de former les intervenants qui gravitent autour des étudiants qui pratiquent un sport intercollégial (responsables sportifs, entraîneurs, etc.) afin de faire de cette activité un lieu d'inclusion, d'intégration et de mobilisation positive pour les jeunes qui y participent.
2. Étant donné que la pratique du football, comme sport dit « masculin », permet de « rapprocher » certains garçons du monde scolaire et représente une activité populaire, valorisante et qui donne un sens au projet vocationnel de plusieurs jeunes (facteur d'attraction vers les études supérieures), il serait nécessaire d'offrir au plus grand nombre d'étudiants intéressés la possibilité d'y jouer dans un cadre parascolaire au collégial. Rappelons que les collèges doivent s'assurer d'encourager et de valoriser l'engagement et que ces mesures se développent, entre autres, par l'instauration d'APS qui répondent aux besoins de leurs étudiants.
3. Compte tenu de la popularité grandissante du football scolaire dans la société québécoise ainsi qu'auprès des garçons, de l'apport que peut représenter ce sport pour les collèges et reconnaissant du même coup les problèmes de réussite et de performances scolaires et sportives observées chez les étudiants footballeurs dans les universités américaines et canadiennes (pression, stress, etc.), il serait souhaitable pour les établissements d'enseignement collégial du Québec de rester vigilants quant au temps et à l'énergie demandés aux EA pour cette pratique, tout en s'assurant d'offrir un soutien qui puisse favoriser la réussite de ces derniers. Une analyse en profondeur en ce sens serait souhaitable afin de s'assurer d'un juste équilibre.

4. Étant donné que le SIC semble bénéfique sur plusieurs plans, les directions devraient travailler à encourager et à soutenir en parts égales l'ensemble des pratiques sportives intercollégiales, peu importe leur popularité dans la société ou l'apport que peuvent procurer ces sports (visibilité, recrutement, etc.), et ce, afin d'offrir une pratique sportive variée qui puisse répondre aux besoins de chaque étudiant, selon ses goûts et champs d'intérêt.

5. Étant donné que le climat d'équipe positif semble parfois faire défaut et que cet élément représente une condition de développement du sentiment d'appartenance, il serait souhaitable d'encourager les responsables des équipes sportives, tout comme les entraîneurs, à travailler ardemment à faire de ces milieux un lieu d'inclusion et d'intégration pour tous.

6. Étant donné que les entraîneurs représentent des figures significatives et importantes pour ces jeunes, il serait souhaitable que ces premiers puissent agir encore davantage dans l'ensemble du processus menant à la réussite de ces garçons. L'ajout de membres du personnel ayant eu un parcours notable sur les plans scolaire et sportif (modèle à suivre) serait certainement un atout pour stimuler la persévérance et la réussite pour plusieurs de ces EA.

7. Étant donné que la mesure d'admissibilité, mise en place par le RSEQ, tout comme les mesures plus locales de type « punitif », semble stimuler la motivation scolaire chez les joueurs de football rencontrés, mais qu'elle suscite également certains questionnements quant à l'« exclusion » des joueurs les plus faibles sur le plan scolaire et quant à la pression qu'elle peut occasionner sur les joueurs, il serait nécessaire d'entreprendre un exercice de réflexion approfondie sur la question.

8. Compte tenu de la place que prend le football durant les sessions d'automne et de l'importance en termes d'intérêt, de temps et d'énergie qu'accordent ces jeunes à cette pratique sportive, il serait souhaitable de continuer à trouver des solutions qui puissent

permettre une cohabitation efficace entre la réussite des études et l'engagement intensif que demande ce type d'implication.

9. Bien que la pratique de ce sport, de manière intensive au collégial, représente un atout sur le plan de l'intégration et de l'engagement, il demeure primordial de fournir les ressources nécessaires et de qualité afin d'offrir un environnement éducatif permettant de soutenir efficacement les EA et joueurs de football. Un appui direct à la réussite scolaires (encadrement, périodes d'étude, liens avec les professeurs, etc.), tout comme à l'intégration dans l'école (p. ex. dans les résidences), s'avère être un facteur de réussite important. Les collèges devraient également tenter de collaborer davantage avec les EA afin de mieux repérer les besoins de ces derniers et les impliquer dans le processus d'élaboration des mesures de soutien qui leur seront offertes.

10. Compte tenu du nombre grandissant de joueurs de football dans le réseau collégial, du peu d'informations que nous détenons sur le sujet des étudiants-athlètes du réseau collégial québécois en lien avec leur réussite scolaires, il serait souhaitable d'encourager la réalisation d'autres études sur le sujet, qui permettraient de fouiller davantage la question de la persévérance et de la réussite scolaires des EA du collégial. Par exemple, en plus d'examiner plus en profondeur les résultats que nous avons obtenus par l'entremise de la présente étude, il serait judicieux d'identifier et d'analyser d'autres indicateurs de l'intégration et de l'engagement que ceux proposés ici afin d'avoir un portrait plus précis et plus global sur cette question. Par ailleurs, une approche quantitative serait souhaitable en ce sens, afin de mieux comprendre les corrélations possibles entre la persévérance et la réussite scolaires et la pratique sportive, et ce, en faisant intervenir différentes variables, telles que : les dimensions de la pratique sportive intercollégiale (p. ex. type de sport, intensité du sport, durée de la pratique), les conditions de pratique sportive au collégial (environnement scolaire offert, environnement au sein de l'équipe, etc.), les caractéristiques personnelles des étudiants-athlètes (sexe, conditions socio-économiques, rapport avec les proches, travail rémunéré, etc.) et le parcours scolaire (réussite, échec, difficultés, etc.).

Conclusion générale

L'objectif principal de cette étude consistait à explorer et à documenter, par une approche empirique et holistique, l'expérience vécue par certains étudiants-athlètes (EA) masculins jouant au football lors de leur passage au collégial et présentant des risques d'abandon des études et d'échecs scolaires. Nous cherchions à comprendre plus particulièrement si la pratique de ce sport, dans un contexte d'activité parascolaire, pouvait agir sur l'engagement, la motivation, l'intégration et le projet vocationnel de ces étudiants et, donc, avoir une incidence sur la persévérance et la réussite scolaires de ces derniers. Ces quatre facteurs étant, selon la littérature, au cœur du succès scolaire des collégiens de sexe masculin.

Grâce à une approche centrée sur le vécu d'étudiants-athlètes joueurs de football, et sur celui des responsables sportifs et des entraîneurs de deux collèges privés québécois, nous avons pu observer, au cinquième chapitre, comment cette pratique était porteuse de sens pour ces garçons, et ce, bien avant leur entrée au collégial. Pour ces derniers, le football, dès l'école secondaire, a été une manière de se « rapprocher » de l'école, tout en exprimant leur identité masculine, dans un contexte de valorisation de leur propre performance, mais également de celle du type de sport pratiqué qui gagne constamment en popularité et en importance dans nos écoles. Cette pratique deviendrait une sorte de « force d'attraction » et de « port d'attache », surtout pour les étudiants du secondaire les plus faibles, qui convoiteraient avant tout leur admission à une équipe du réseau collégial, et, par la force des choses, d'entamer des études collégiales. Cet attrait est intéressant, surtout dans le contexte où la socialisation des garçons ne conduit pas nécessairement ces derniers dans cette voie.

Pour sa part, le sixième chapitre a permis de fouiller en profondeur la question de l'intégration institutionnelle, sociale et vocationnelle de ces EA. Malgré les défis en termes de temps et d'énergie que pose la pratique de manière intensive de cette activité, tout comme l'adaptation au milieu collégial qui se fait plus difficilement chez les garçons, il reste que les participants de notre étude disent avoir reçu suffisamment d'aide

et d'encadrement de la part de leur collègue pour pouvoir surmonter les problèmes qu'ils ont rencontrés et ainsi s'intégrer positivement à leur nouvel environnement; l'entraîneur étant une figure importante et significative, sorte de modèle, leur ayant permis de traverser les moments plus difficiles. Le sentiment d'appartenance des répondants envers leur équipe et leur école, développé grâce à la pratique de ce sport, représente certainement un facteur important en ce sens.

Parce qu'elle offre la possibilité à ces jeunes de se lier d'amitié avec plusieurs autres étudiants avant même leur premier cours au collégial et parce que ces derniers vivront des moments forts en intensité, la pratique du football représente un moteur d'intégration sociale efficace qui engendre le plaisir de fréquenter le milieu collégial choisi et elle offre des occasions d'entraide. Encore faut-il, par contre, que cette pratique soit utilisée à bon escient, dans une approche d'inclusion et d'insertion de tous au groupe.

Quant au projet vocationnel, il est apparu clairement, pour les étudiants rencontrés, surtout les plus faibles en classe, que cette activité parascolaire avait été favorable à la construction d'un projet d'avenir les menant aux études universitaires. Ce point représente, à notre sens, un élément central se dégageant de notre enquête, car comme l'affirment plusieurs, sans le football, ils n'auraient probablement jamais fréquenté l'université, ni même le collégial, comme beaucoup de garçons d'ailleurs.

L'engagement envers les études a représenté la pierre d'assise du dernier chapitre d'analyse (septième chapitre). À cet égard, quatre indicateurs de l'engagement y ont été traités et analysés, soit la motivation envers les études, le désir d'abandonner ou non le collégial, l'environnement éducatif offert et le soutien des proches. D'abord, force est de constater que la motivation envers les études chez la plupart de ces jeunes, surtout les plus faibles en classe, passe par la pratique du football, et plus particulièrement par les mesures d'admissibilité des collèges ainsi que par celles du RSEQ auxquelles ces derniers sont assujettis. Puis, le désir d'abandonner les études collégiales a été plutôt faible chez les répondants, malgré des difficultés rencontrées chez certains durant leur parcours scolaire. Il faut également dire à ce sujet que la pratique du football, parce que

ce sport se joue principalement en milieu scolaire, a représenté sans conteste un facteur important de persévérance au collégial, et ce, encore une fois davantage pour les EA qui avaient plus de difficultés à l'école. Quant à l'environnement éducatif qui leur a été offert, plus particulièrement en ce qui a trait aux mesures d'aides qui leur étaient attribuées, il semble qu'elles furent appréciées et utiles afin de les soutenir dans leurs études. Les collèges devraient, par contre, avoir une approche plus « collaborative » avec les EA afin de répondre aux besoins de ces derniers. Finalement, les collégiens rencontrés ont pu compter sur un soutien adéquat de leur entourage afin de réaliser leur projet de sport-études. Par surcroît, ils semblent avoir apprécié plus particulièrement le soutien offert par leurs entraîneurs et les responsables des sports de leur collège, qui ont bien souvent incarné des figures importantes pour eux. Bref, en se fiant aux chiffres concernant le taux de réussite des cours chez les joueurs de football de ces deux collèges, tout laisse penser que le football représente un moteur d'engagement et d'intégration favorisant la réussite pour ces garçons, plutôt qu'un obstacle en ce sens.

En somme, par son caractère exploratoire, la présente recherche donne maintenant accès à un riche matériel concernant différentes facettes des expériences des EA qui s'impliquent dans un sport intercollégial comme le football. Elle jette les bases d'un savoir sur des expériences empiriques vécues par certains étudiants de notre réseau ainsi que sur de possibles pistes d'explication de la persévérance et de la réussite scolaires pour ces garçons.

Nous aimerions maintenant conclure cette recherche en présentant une citation provenant des témoignages de chacun de nos répondants qui, à nos yeux, demeure significative quant à l'expérience globale qu'ils ont vécue comme EA et joueur de football au collégial.

Bien, côté académique, j'étais heureux d'avoir mon diplôme, j'étais heureux d'avoir passé à travers tout ça. Côté athlète, là, c'est sûr, j'étais triste, là, j'étais... c'est quand même... quand j'ai mis, la dernière fois, mon équipement de football pour aller à la dernière *game*, puis que, là, c'est sûr que c'était... c'était pas mal difficile, fait que c'est... mais c'est comme ça à toutes les saisons, là, finir la saison. (Alexis)

Premièrement, c'est sûr que j'étais déçu parce que c'est... Le cégep, c'est une période super le fun [...] mais j'étais content aussi, parce que là, la... la vraie vie commençait, fait que, là, y a... enfin, j'allais comme... entrer dans la dernière partie, si on veut, des études, où là, c'est vraiment, ça se concrétise, tout ce que tu vois, c'est... c'est toutes des choses dans lesquelles tu vas vraiment travailler plus tard. (Benoit)

Les étudiants athlètes ont beaucoup plus de travail que les étudiants normal. C'est plus dur. J'ai aucun doute là-dessus, je... je vais le dire n'importe quand, mais y a tout le temps un discours de, ouais, c'est un choix que tu fais de jouer au foot, de faire des sports. T'es pas obligé mais tu le fais pour l'amour du sport, tu le fais à cause que t'aimes ça... (Éric)

Le foot, c'est... y a des pour et des contre, mais je pourrais pas dire que ça m'a... ça m'a fait couler des cours au cégep ou ça m'a fait passer des cours au cégep, le foot. Je pense que ça m'a... c'est sûr, ça m'a aidé, mais à la... à la fin de la journée, c'est sûr, c'est toi qui dois... c'est toi qui dois décider si tu veux pas vraiment passer ton cours, si tu veux vraiment mettre l'étude qu'y faut. (Frédéric)

Tu sais, j'ai fait ça, je les ai complétées, j'ai mon papier en main, j'ai terminé, maintenant, je peux passer à une prochaine étape. Cette étape-là est terminée, je prends ce que j'ai appris, bien entendu, de cette partie de ma vie-là, que j'ai faite au collégial, mais là, est... tu sais, je peux mettre ça dans une boîte, puis dire, tout ce que j'ai fait là va me servir prochainement.. Fait que soulagement d'avoir accompli ce que j'avais à faire. (Gabriel)

Tu sais, des fois, ça va te prendre 2, 3 ans à t'adapter au climat de l'université, puis comment que ça fonctionne, les... l'étude, les... le sport, et tout, mais d'avoir été encadré comme ça au cégep, bien, c'est... les... les... justement, les premières années de cégep, quand c'était plus difficile au niveau de l'encadrement académique, puis de... sportif, puis tout concilier ça ensemble, bien ça, je l'ai appris au cégep pour pouvoir le transmettre à l'université. (Henri)

Je sors d'ici comme un homme au [il nomme son collègue], j'en ai appris beaucoup, puis j'en ai encore beaucoup à apprendre, mais je me sentais beaucoup plus... je me suis senti grandir par cette expérience-là, c'est quelque chose que j'avais besoin dans ma vie, dans le fond. Ç'a été un point... un point tournant. (Ismaël)

Ça, je m'en souviens, puis j'avais hâte de finir [le collégial]. À ce moment-là, là, tu sais, j'avais vraiment hâte parce que je commençais à être écœuré, genre, tu sais, ça faisait longtemps que j'étais là, là. Mais pour moi, ça été de super belles années qui ont fait de moi un meilleur joueur de foot, pis un meilleur étudiant. (Jérôme)

Si certains peuvent à l'occasion se questionner sur le sens, l'impact, l'utilité de leur travail éducatif auprès des collégiens et collégiennes, la lecture des témoignages ci-dessus devrait suffire à démontrer qu'il n'y a pas de plus beau métier que d'aider les jeunes à devenir de meilleurs humains.

Médiagraphie

- Angers, M. (2009). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines* (5^e édition). Anjou : Les Éditions CEC.
- Archambault, I., Tardif-Grenier, K., Dupéré, V., Janosz, M., Mc Andrew, M., Pagani, L. et Parent, S. (2012). *Étude comparative de l'engagement scolaire des élèves de milieux défavorisés issus ou non de l'immigration : contributions de l'environnement scolaire et des pratiques enseignantes*. (Rapport de recherche FQRSC-MELS). Repéré 10 novembre 2016, à http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/552404/PRS_ArchambaultI_rapport_%C3%A9%C3%A8ves-immigration-ou-non.pdf/324adbae-2887-4b18-ae5a-6c506b5ce46e
- Association régionale du sport étudiant de Québec. (1999). *Le sport à l'école, une réussite!* (Rapport de recherche). Repéré 4 novembre 2016, à http://rseq.ca/media/179623/une_reussite.pdf
- Ayral, S. et Raibaud, Y. (2014). Une autre voie pour l'éducation des garçons? *Pour en finir avec la fabrique des garçons. Sport, loisirs, culture*, 2(1). Repérer 18 octobre 2016, à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01094904/document>
- Barbeau, D. (2007). *Interventions pédagogiques et réussite au cégep, Méta-analyse*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Bégin, C., Bujold, J. et Bonin, S. (2012). La démarche PROSPERE et l'abandon à la maîtrise : une transposition de la recherche vers l'intervention. Dans M. Romainville et C. Michaut (dir.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (p. 201-219). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Boisvert, J. et Martin, C. (2006). *Les représentations sociales du collège et de la réussite chez les garçons en Sciences humaines au collégial*. (Rapport de recherche PAREA). Saint-Jean-Sur-Richelieu : Cégep de Saint-Jean-Sur-Richelieu.
- Boisvert, J. et Paradis, J. (2008). *La motivation chez les garçons et les filles en Sciences humaines au collégial*. (Rapport de recherche PAREA). Saint-Jean-Sur-Richelieu : Cégep de Saint-Jean-Sur-Richelieu.
- Bouchard, P., Saint-Amant, J.-C. et Gagnon, C. (2000). Pratiques de masculinité à l'école québécoise. *Revue canadienne de l'éducation*, 25(2). Repéré 11 décembre 2016, à <http://www.csse-scee.ca/CJE/Articles/FullText/CJE25-2/CJE25-2-bouchard.pdf>
- Bourdon, S., Charbonneau, J., Cournoyer, L. et Lapostolle, L. (2007). *Famille, réseaux et persévérance au collégial*. (Rapport de recherche FQRSC-MELS). Repéré 8 novembre 2016, à

http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/626503/PT_BourdonS_rapport+2007_famille%2C%20r%C3%A9seaux%2C%20PRS+%C3%A9leves+coll%C3%A9gial/eade8a80-5db4-4b6c-a817-00869783e7e9

- Bourque, C.-J., Doray, P., Bégin, C. et Gourdes-Vachon, I. (2010). *Le passage du secondaire au collégial et les départs des étudiants en Sciences de la nature*. (Notes de recherche). Montréal : Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie (CIRST).
- Bourret, M. F. (2015). *Rapport entre les méthodes pédagogiques et les indicateurs de motivation scolaire chez des étudiantes et des étudiants en Soins infirmiers*. (Essai grade de maître, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Québec). Repéré 15 octobre 2016, à http://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/9628/Bourret_Marie_MEd_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Carrier, M. et Lafleur, J. (2009). *Susciter et soutenir l'engagement de l'étudiant dans son projet de formation*. (Actes du 29^e colloque annuel de l'Association québécoise de pédagogie collégiale, Montréal, juin 2009).
- Chassé, É. (2008). Assumer pleinement son rôle de médiateur. *Pédagogie collégiale*, 21(3), 15-21.
- Chiasson, L. et Aubé, P. (2008). *Habitudes de vie et rendement scolaire*. (Rapport de recherche PAREA). Lévis : Cégep de Lévis-Lauzon.
- Cliche, V. (15 février 2017). Charles Vaillancourt jase persévérance scolaire avec les élèves de Gendreau. *Le Progrès de Coaticook*. Repéré à <http://www.leprogres.net/actualites/societe/2017/2/15/charles-vaillancourt-jase-perseverance-scolaire-avec-les-eleves-.html>
- Coakley, J. et Donnelly, P. (2003). *Sports in Society, Issues & Controversies*. Toronto : McGraw-Hill Ryerson.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2010). *Regards renouvelés sur la transition entre le secondaire et le collégial*. (Avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport). Repéré 15 décembre 2016, à <https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0471.pdf>
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2008). *Au collégial – l'engagement de l'étudiant dans son projet de formation : une responsabilité partagée avec les acteurs de son collège*. (Avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport). Repéré 15 décembre 2016, à <https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0457.pdf>

- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (1995). *Des conditions de réussite au collégial. Réflexions à partir de points de vue étudiants*. (Avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport). Repéré 15 décembre 2016, à <https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/50-0405.pdf>
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (1988). *Les activités parascolaires à l'école secondaire : un atout pour l'éducation*. (Avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport). Repéré 10 décembre 2016, à <https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0367.pdf>
- Cook, M. (2008). Organisation communautaire et abandon scolaire : illustration d'un champ d'intervention. *Service social*, 54(1). 41-54. Repéré 23 octobre 2016, à <https://www.erudit.org/revue/ss/2008/v54/n1/018342ar.pdf>
- Corney, P. (2014). *L'engagement étudiant dans les services d'animation socioculturelle des cégeps* (Mémoire de maîtrise, HEC Montréal, Montréal, Québec).
- CREPAS. (2016). *Étudiants du cégep : principaux facteurs associés à l'abandon scolaire*. Repéré 6 novembre 2016, à : [http://www.crepas.qc.ca/87-%C9tudiants du c%E9gep %3A](http://www.crepas.qc.ca/87-%C9tudiants%20du%20c%C9gep%3A)
- CREVALE. (2016). *Quelques définitions*. Repéré 11 novembre 2016, à <http://www.crevale.org/index.jsp?p=94>
- Del Balso, M. et Lewis, A. D. (2007). *Recherche en sciences humaines : une initiation à la méthodologie*. Mont-Royal : Thomson Groupe Modulo.
- Doray, P., Prévost J.-G., Delavictoire, Q., Moulin, S. et Beaud, J.-P. (2011). Usages des statistiques et actions publiques : les politiques de lutte contre le décrochage scolaire au Québec. *Sociologie et sociétés*, 43(2). Repéré 6 janvier 2017, à <http://www.erudit.org/revue/socsoc/2011/v43/n2/1008244ar.html?vue=resume>
- Ducharme, R., Gingras, M. et Lafleur, J. (2012). *La voie de la réussite, la voix des étudiants. Rapport de l'enquête sur les perceptions des étudiants eux-mêmes des facteurs de leur réussite, réalisée auprès des étudiants du collégial qui ont réussi tous leurs cours de première session à l'automne 2010*. Repéré 7 octobre 2016, à http://www.fedecegeps.qc.ca/wp-content/uploads/2012/04/Rapport_enquete_facteurs_reussite_2012.pdf
- Durand, C. et Blais, A. (2003). La mesure. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (p. 185-209). Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Duret, P. (2008). *Sociologie du sport*. Paris : Que sais-je?

- Eagly, A. H. et Wood, W. (1999). The Origin of Sex Difference in Human Behavior American Psychologists. *American Psychologist*, 54(6), 408-423.
- Eccles, J. S. et Barber, B. L. (1999). Student Council, Volunteering, Basketball, or Marching Band: What Kind of Extracurricular Involvement Matters? *Journal of Adolescent Research*, 14(1), 10-43.
- École Sport-Études. (1992). *La Réussite au collégial et la persévérance aux études : rapport du Comité chargé d'étudier les cheminements scolaires des étudiants de l'École Sport-Études*. Québec : L'École Sport-Études.
- Fejgin, N. (2001). Participation in High School Competitive Sports: A Subversion of School Mission or Contribution to Academic Goals? Dans A. Yiannakis et M. Melnick (dir.), *Contemporary Issues in Sociology of Sport* (p. 95-108). Champaign: Human Kinetics.
- Filion, A. (1999). *La réussite et la diplomation au collégial. Des chiffres et des engagements*. Fédération des cégeps. Repéré 25 octobre 2016, à http://www.fedecegeps.qc.ca/wp-content/uploads/files/carrefour_pdf/texte04.pdf
- Gagnon, C. (1999). *Pour réussir dès le primaire. Filles et garçons face à l'école*. Montréal : Remue-ménage.
- Gaudreault, M., Labrosse, J., Tessier, S., Gaudreault, M. et Arbour, N. (2014). *L'intégration aux études et l'engagement scolaire des collégiens*. (Rapport de recherche ECOBES). Repéré 11 décembre 2016, à <https://cdc.qc.ca/part/033120-gaudreault-integration-etudes-engagement-scolaire-collegiens-ecobes-jonquiere-PART-2014.pdf>
- Gauthier, B. (2003). La structure de la preuve. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (p. 129-158). Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Gauthier, M.-A. et Labrie, M.-P. (2013). Conciliation études-travail : les étudiants québécois s'investissent davantage dans un emploi rémunéré pendant leurs études que l'ensemble de leurs homologues canadiens. *Données sociodémographiques en bref*. 17(2), 1-5.
- Gendron, M., Mélançon, J., Hébert, M.-H. et Frenette, É. (2012). *Persévérance scolaire en Chaudière-Appalaches*. (Rapport de recherche). Lévis : Université du Québec à Rimouski Campus Lévis. Repéré 12 novembre 2016, à <http://www.uqar.ca/universite/a-propos-de-l-uqar/departements/unites-departementales-des-sciences-de-l-education/gendron-martin/perseverance-scolaire-en-chaudiere-appalaches>

- Gingras, M. et Terrill, R. (2006). *Passage secondaire-collégial : caractéristiques étudiantes et rendement scolaire - dix ans plus tard*. Montréal : Service régional d'admission du Montréal métropolitain (SRAM).
- Grayson, P. (2003). *Les recherches sur le maintien et la diminution des effectifs étudiants*. Repéré 14 décembre 2016, à <http://www.capres.ca/wp-content/uploads/2015/01/Effectifs-etudiants-dec03.pdf>
- Hamm, J. V. et Faircloth, B. S. (2005). The Role of Friendship in Adolescents' Sense of School Belonging. *New Direction For Child and Adolescent Development*, (107). 61-78.
- Hartmann, D. (2008). *High School Sports Participation and Educational Attainment: Recognizing, Assessing, and Utilizing the Relationship*. Minnesota: University of Minnesota.
- Hasbrook, C. A. et Harris, O. (2000). Wrestling with Gender: Physicality and Masculinities among Inner-City First and Second Graders. Dans J. McKay, M. A. Messner et D. Sabo (dir.), *Masculinities, Gender Relations, and Sport* (p. 13-30). Thousand Oaks : Sage Publications.
- Huberman, M. A. et Miles, M. B. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Janosz, M., Deniger, M.-A., Roy, G., Lacroix, M., Fallu, J.-S., Langevin, L., et LeBlanc, M. (2001). *Évaluation de programmes de prévention du décrochage scolaire pour adolescents de milieux défavorisés*. (Rapport synthèse de recherche). Repéré 10 octobre 2016, à http://www.sehr-csq.qc.ca/fileadmin/user_upload/syndicats/z28/documents_pdf/%C3%89valuation_de_programmes_de_pr%C3%A9vention_du_d%C3%A9crochage_scolaire_pour_a_dolescent_de_milieux_d%C3%A9favoris%C3%A9s.pdf
- Janosz, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective nord-américaine. *Revue VEI Enjeux*. 122. Repéré 11 novembre 2016, à <http://www2.cndp.fr/revuevei/122/10512711.pdf>
- Laberge, S., Dusseault, M., Lapointe, L., Langlois, M., Simard, S. et Crevier-Couture, S. (2013). *Rapport final. Projet de recherche évaluative. Programme Bien dans mes baskets*. Repéré 10 décembre 2016, à http://www.cremis.ca/sites/default/files/rapports-de-recherche/bdmb_volet_recherche_rapport_final_23sep_2014a.pdf
- Lajeunesse, S.-L. (2008). *L'épreuve de la masculinité. Sport, rituels et homophobie*. St-Martin de Londres : H&O éditions.

- Lajoie, G. (2003). *L'école au masculin. Réduire l'écart de réussite entre garçons et filles*. Québec : Septembre éditeur.
- Langlois, M. (2012). *Développement du sentiment d'appartenance à une équipe sportive et persévérance scolaire : le cas des jeunes du programme « Bien dans mes baskets »* (Mémoire de maîtrise, Université de Montréal, Montréal, Québec).
- Laperrière, A. (1997). La théorisation ancrée (grounded theory) : démarche analytique et comparaison avec d'autres approches apparentées. Dans J. Poupart et collab. (dir.), *La recherche qualitative, Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 309-333). Boucherville : Gaëtan Morin éditeur.
- Larose, S. et Roy, R. (1994). *Le réseau social : un soutien potentiel à la transition secondaire-collégial*. (Rapport de recherche PAREA). Québec : Cégep de Sainte-Foy.
- Laville, C. et Dionne, J. (1996). *La construction des savoirs : manuel de méthodologie en sciences humaines*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Lemoine, J. (2012). *Éducation Physique : Vers l'adoption d'un mode de vie actif? Étude sur les influences des cours d'éducation physique au collégial*. (Rapport de recherche PAREA). Shawinigan : Collège Shawinigan
- Lepage-Simard, G. (1999). *Le sport interscolaire : un moyen pour accroître le sentiment d'appartenance d'une population étudiante* (Mémoire de maîtrise, Université Laval, Québec, Québec).
- Lussier, O. (2004). La pédagogie de la première session : vers une nouvelle perception du rôle de l'enseignant. *Pédagogie collégiale*, 17(4). Repéré 6 novembre 2016, à <http://aqpc.qc.ca/revue/article/pedagogie-premiere-session-vers-une-nouvelle-perception-role-enseignant>
- Marsh, H. W. et Kleitman, S. (2003). School Athletic Participation: Mostly Gain With Little Pain. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 25(1), 205-228.
- Maurin, E. (2007). *La nouvelle question scolaire : les bénéfices de la démocratisation*. Paris : Seuil.
- McTeer, W. G. et Curtis, J. E. (1999). Intercollegiate Sport Involvement and Academic Achievement: a follow-up study. *Avante*, 4(1), 39-55.
- McTeer, W. G. et Curtis, J. E. (1990). Sport Involvement and Academic Attainment in University: Two Studies in the Canadian Case. Dans L. V. Velden et J. H. Humphrey (dir.), *Psychology and Sociology of Sport: Current Selected Research* (p. 177- 191). New York: AMS Press.

- Ménard, L. (2012). Apprentissage en classe et persévérance au premier cycle universitaire. Dans M. Romainville et C. Michaut (dir.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (p. 177-198). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Miller, K. E., Melnick, M., Barnes, G., Farrell, M. P. et Sabo., D. (2005). Untangling the Links among Athletic Involvement, Gender, Race, and Adolescent Academic Outcomes, *Sociology of Sport Journal*, 22(1), 178-193.
- Miller, P. S. et Kerr, G. (2002). The Athletic, Academic, and Social Experiences of Intercollegiate Student-Athletes. *Journal of Sport Behavior*, 25(1), 346-367.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec (MEES). (2016). *Projet de création du Conseil des collèges du Québec et de la Commission mixte de l'enseignement supérieur et suggestions de modifications au Règlement sur le régime des études collégiales*. Repéré 18 décembre 2016, à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/contenu/documents_soutien/Ens_Sup/Commun/Consultations_ES/Document_consultation_Colleges.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec (MEES). (2015). *Indicateurs sur les cheminements scolaires des nouveaux inscrits au collégial, aux trimestres d'automne de 1993 à 2014, à l'enseignement ordinaire, par type de formation des programmes de DEC, par sexe*. Document inédit.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS). (2014). *Indicateurs de l'éducation : Édition 2013*. Repéré 5 janvier 2017, à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Indicateurs_educ_2013_webP.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS). (2009). *Bulletin Objectif Persévérance et réussite*. Repéré 15 octobre 2016, à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/recherche_evaluation/OPR_VOL1_NUM3_HI09.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS). (2005). *Et si la participation faisait la différence... Les activités parascolaires des élèves du secondaire et la réussite éducative*. Repéré 16 octobre 2016, à <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs52447>
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2002). *Indicateurs de cheminement des étudiantes et étudiants inscrits au baccalauréat dans les universités québécoises*. Bulletin statistique de l'éducation (23). Repéré 14 novembre 2016, à <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs15106>
- Paradis, J. (2000). Les élèves en échec après une première session au collégial : les causes, les facteurs d'adaptation et des moyens d'interventions. *Pédagogie*

collégiale, 14(1). Repéré 10 décembre 2016, à http://aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/Paradis_14_1.pdf

Parent, L., D'Amours, M.-F., Leduc, B., Monastesse, S., Ruel, J.C. et Dionne, É. (2006). *Que savons-nous des causes de l'abandon scolaire dans la région des Laurentides?* Repéré 3 novembre 2016, à http://www.prel.qc.ca/files_a-propos/06_Que_savons_nous.pdf

Parkin, A. et Baldwin, N. (2009). La persévérance dans les études postsecondaires. Dans J. Berger, A. Motte et A. Parkin (dir.), *Le prix du savoir. L'accès à l'éducation et la situation financière des étudiants au Canada* (p. 68-90). Montréal : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire (1re éd. 2002).

Piché, S. (2003). *Précurseurs motivationnels des performances sportive et scolaire*. (Mémoire de maîtrise, Université Laval, Québec, Québec).

Potvin, P. (2005). La relation maître-élève et l'élève en difficulté scolaire. Dans L. De Blois (dir.), *La réussite scolaires. Comprendre et mieux intervenir* (p. 109-118). Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Poulin, F. (2008). *Activités parascolaires et réussite scolaires*. (Rapport de recherche). Montréal : Université du Québec à Montréal.

Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. Dans J. Poupart et collab. (dir.), *La recherche qualitative, Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 173-210). Boucherville : Gaëtan Morin éditeur.

Primeau, R. (1999). *Perceived Motivation of Students who have Trained in Competitive Sports and Pursue an Academically Challenging Program*. (Mémoire de maîtrise, Université McGill, Montréal, Québec).

Réseau du sport étudiant du Québec (RSEQ). (2016a). *Rapport annuel 2015-2016*. Repéré 11 décembre 2016, à http://rseq.ca/media/1641792/rapport_annuel_2015-2016.pdf

Réseau du sport étudiant du Québec (RSEQ). (2016b). *Règlements du secteur collégial*. Repéré 11 décembre 2016, à http://rseq.ca/media/453623/16-17_regl-secteur-version_officielle.pdf

Réseau du sport étudiant du Québec (RSEQ). (2016c). *Cadre de référence 2016-2020, collégial divisions 1-2-3*. Repéré 12 décembre 2016, à http://rseq.ca/media/1586878/1620_cdr_fbd123.pdf

- Réseau du sport étudiant du Québec (RSEQ). (2006). *Rapport annuel 2005-2006*. Repéré 11 décembre 2016, à http://rseq.ca/media/341057/rseq_rapport_annuel_2005_2006.pdf
- Richard, É. et Mareschal, J. (2013). *Les défis d'étudier loin de chez soi : regards sur le parcours et l'intégration des migrants pour études*. (Rapport de recherche PAREA). Repéré 6 décembre 2016, à <https://cdc.qc.ca/parea/788478-richard-mareschal-migration-pour-etudes-CampusNDF-Garneau-PAREA-2013.pdf>
- Rocher, G. (2011). *Introduction à la sociologie générale* (3^e éd.). Montréal : Édition Hurtubise.
- Rothschild-Checroune, E., Gravelle, F., Dawson, D. et Karlis, G. (2013). Balancing Academic and Athletic Time Management: A Qualitative Exploration of First Year Student Athletes' University Football Experiences. *Loisir et Société / Society and Leisure*, 35(2), 243-261.
- Roy, J. (2013). *La réussite scolaires dans les cégeps. La contribution des facteurs exogènes à l'éducation*. (Thèse de doctorat, Université Laval, Québec, Québec).
- Roy, J., Bouchard, J. et Turcotte, M.-A. (2012). La construction identitaire des garçons et la réussite au cégep. *Service social*, 58(1), 55-67.
- Roy, J. (2011). Le parascolaire au secours de la réussite au cégep. *Observatoire québécois du loisir*, 8(10). Repéré 8 novembre 2016, à http://www.csle.qc.ca/uploaddir/files/Loisir_pour_tous/Jeunesse/8_10_Le_parascolaire_au_secours_de_la_reussite_au_Cegep_OQL-8-10.pdf
- Roy, J. (2007). *La pratique d'activités socioculturelles au collège : un soutien réel à la réussite*. (Rapport de recherche). Repéré 10 novembre 2016, à <http://www.riasq.qc.ca/wp-content/uploads/2015/06/Lapratiquedesactivitessocioculturellesaucollege.pdf>
- Roy, J. (2006). La réussite scolaires : intervenir selon une perspective sociale. *Pédagogie collégiale*, 20(1). Repéré 8 novembre 2016, à https://cdc.qc.ca/ped_coll/pdf/RoyJacques_20_1.pdf
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1). 54-67.
- Sabourin, P. (2009). L'analyse de contenu. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (p. 415-444). Québec : Les Presses de l'Université du Québec.

- Sage, G.H. et Eitzen, D.S. (2012). *Sociology of North American Sport*. New York: Oxford University Press.
- Sauvé, L., Racette, N. et Royer, M. (2008). *L'abandon et la persévérance aux études postsecondaires. Rapport de recension (mise à jour 2008)*. Repéré 15 novembre 2016, à http://www.savie.qc.ca/CampusVirtuel/Upload/Fichiers/SAMI-Perseverance_rapport_recension_15-06-09-VF.pdf
- Sauvé, L., Debeurme, G., Martel, V., Wright, A., Hanca, G., Fournier, J. et Castonguay, M. (2007). *L'abandon et la persévérance aux études postsecondaires*. Repéré 15 novembre 2016, à http://www.savie.qc.ca/CampusVirtuel/Upload/Fichiers/SAMI-rapport_final_vf.pdf
- Savoie-Zajc, L. (2003). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (p. 293-316). Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Service régional des admissions de Montréal (SRAM). (2008). *Guide pratique des études collégiales au Québec 2008*. Montréal : SRAM.
- Shaienks, D., Gluszynski, T., et Bayard, J. (2008). *Les études postsecondaires – participation et décrochage : différences entre l'université, le collège et les autres types d'établissements postsecondaires*. Repéré 18 novembre 2016, à <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-595-m/81-595-m2008070-fra.pdf>
- Sperber, M., (2001). Impact of High School Sport Participation. Dans A. Yiannakis et M. Melnick (dir.), *Contemporary Issues in Sociology of Sport* (p. 143-153). Champaign : Human Kinetics.
- Statistiques Canada. (2010). *Tendances du taux de décrochage et des résultats sur le marché du travail des jeunes décrocheurs*. Repéré 22 novembre 2016, à <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-004-x/2010004/article/11339-fra.htm#e>
- Statistiques Canada. (2008). *Analyses multivariées – facteurs liés au décrochage*. Repéré 8 novembre 2016, à <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-595-m/2008070/6000002-fra.htm>
- Soucy, N., Duchesne, S., & Larose, S. (2000). Examen des programmes de tutorat maître-élève dans les collèges du réseau québécois. *Pédagogie collégiale*, 13 (4), 12-18.
- Tardif, M. & Deschenaux, F. (2014). L'abandon des études universitaires en formation à l'enseignement professionnel : un phénomène difficile à cerner. *Phronesis*, 3(3). Repéré 16 novembre 2016, à <http://www.erudit.org/revue/phro/2014/v3/n3/1026396ar.pdf>
- Terril, R. et Ducharme, R. (1994). *Caractéristiques étudiantes et rendement scolaire*.

Montréal : SRAM.

- Théberge, N. (1995). Sport, caractère physique et différenciation sexuelle. *Sociologie et société*, 27(1), 105-116.
- Tinto, V. (1993). *Living College: Rethinking the Cause and Cures of Student Attrition*. Chicago : Chicago University Press.
- Tower, D. (2008). *Relationship Between Athletic and Academic Success: A Pilot Study*. (Rapport de recherche). Storrs: University of Connecticut.
- Tremblay, F. et Jetté, M. (s.d.). *Capsule de vulgarisation. Les déterminants de la persévérance scolaire retenus par R2*. Repéré 18 octobre 2016, à http://www.crepas.qc.ca/userfiles/libraries/1298490906determinants_PS_capsule_vulgarisation_R2.pdf
- Tremblay, G., Bonneli, H., Larose, S., Audet, S. et Voyer, C. (2006). *Recherche pour développer un modèle d'intervention favorisant l'intégration, la persévérance et la réussite des garçons aux études collégiales*. Repéré 10 décembre 2016, à https://www.criviff.qc.ca/sites/criviff.qc.ca/files/publications/pub_94.pdf
- Trudel, L., Simard, C., et Vonarx, N. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement exploratoire? *Recherches qualitatives, Hors-série*(5). Repéré 10 novembre 2016, à http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v5/trudel.pdf
- Turgeon, J. et Bernatchez, J. (2003). Les données secondaires. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (p. 431-468). Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Vezeau, C. et Bouffard, T. (2009). *Étude longitudinale des déterminants affectifs et motivationnels de la persévérance et de l'engagement dans ses études collégiales*. (Rapport de recherche PAREA). Joliette : Cégep régional de Lanaudière à Joliette.
- Vezeau, C. (2007). *Facteurs individuels et sociaux de l'adaptation réussie à la transition secondaire – collégiale*. (Rapport de recherche PAREA). Joliette : Cégep régional de Lanaudière à Joliette.
- Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Montréal : ERPI
- Videon, T. M. (2002). Who Plays and Who Benefits: Gender, Interscholastic Athletics, and Academic Outcomes. *Sociological Perspectives*, 45(4), 415-444.
- White, P. G., McTeer, W. G. et Curtis, J. E. (2013). Canadian Intercollegiate Sport Involvement: Clustering and Academic Achievement Revisited. *Revue phénEPS / PHEnex Journal*, 4(3).

Woods, R. B. (2007). *Social Issues in Sport*. Champaign : Human Kinetics.

Yiannakis, A. et Melnick, M. (2001). Impact of High School Sport Participation. Dans A. Yiannakis et M. Melnick (dir.), *Contemporary Issues in Sociology of Sport* (p. 91-95). Champaign : Human Kinetics.

Annexe 1

Schéma d'entrevue (étudiant-athlète)

Le football collégial, un outil de persévérance et de réussite scolaires pour les garçons?

Numéro d'identification du participant :

Nom de l'interviewer :

Nom du preneur de notes (si tel est le cas) :

Lieu de l'entretien :

Date de l'entretien :

1. Mot de bienvenue et de remerciement
2. Présentation des chercheurs présents lors de l'entretien et de leur rôle durant l'entretien (chercheur 1 posera les questions, chercheur 2 prendra des notes, si tel est le cas).
3. Présentation de la recherche à l'étudiant-athlète à partir du document de consentement à la recherche (lecture du formulaire de consentement avec la personne interviewée), réponse à ses questions (si tel est le cas), remise du formulaire de confidentialité des renseignements signé et signature du formulaire de consentement par la personne interviewée.
4. Poser la question suivante à la personne interviewée : Acceptez-vous que nous enregistrons avec un appareil audio le présent entretien?
5. Répondez de façon claire et du mieux que vous le pouvez, c'est-à-dire en donnant le plus de détails possible afin de bien traduire votre pensée et de faciliter la recherche. Il n'y a pas de « bonnes » ou de « mauvaises » réponses. Est-ce que tu acceptes que nous te tutoyons pour mener l'entrevue?
6. Si réponse positive au numéro 4, démarrer l'enregistrement et poser à nouveau la question : Acceptez-vous (ou tu) que nous enregistrons avec un appareil audio le présent entretien? (pour avoir le consentement sur bande audio).

1. Renseignements généraux

- 1.1 Quel est ton âge?
- 1.2 Dans quelle région as-tu grandi?
- 1.3 Quelle est ta situation actuelle (travail, études, autres)?
- 1.4 Si tu es toujours aux études, en quoi étudies-tu? Si tu travailles, quel est ton emploi?
- 1.5 Approximativement, quelle était ta moyenne générale au secondaire et au collégial?
- 1.6 Ton cheminement scolaire au collégial

- 1.6.1 Quelle école as-tu fréquentée au secondaire?
- 1.6.2 Quel(s) collège(s) as-tu fréquenté?
- 1.6.3 Dans quel(s) programme(s) as-tu été inscrit?
- 1.6.4 Pendant combien de temps as-tu été inscrit dans ce(s) programme(s)?
- 1.6.5 Dans quel programme étudiais-tu au moment où tu étais étudiant-athlète?
- 1.6.6 Pendant combien de saisons as-tu joué au football au collégial?
- 1.6.7 En quelle année as-tu obtenu ton DEC et dans quel programme?

2. Ton enfance et l'école secondaire

Parlons de la période **avant ton entrée au collégial**

- 2.1 Comment en es-tu venu à jouer au football?
- 2.2 Pourquoi as-tu choisi de faire du football plutôt que d'autres activités sportives? Pourquoi ne pas avoir choisi de faire un sport individuel ou un autre sport?
- 2.3 De manière générale, peux-tu me décrire comment s'est passée ton expérience à l'école secondaire?
 - 2.3.1 Quelles étaient tes plus grandes difficultés?
 - 2.3.2 Qui t'a aidé (parents, amis, professeurs, etc.)?
- 2.4 As-tu fait du sport interscolaire durant tes études au secondaire? Le(s)quel(s)? Peux-tu me raconter un peu cette ou ces expérience(s)?

3. L'expérience du collégial

Parlons maintenant plus particulièrement de ton **expérience comme étudiant-athlète** au collégial

- 3.1 Pourquoi as-tu choisi de poursuivre tes études au collégial après ton secondaire?
 - 3.1.1 Serais-tu allé au collégial si ce n'était pas du sport (football)? Pourquoi?
 - 3.1.2 Qui t'a encouragé le plus à continuer tes études vers le collégial?
- 3.2 Pourquoi as-tu choisi ce collège (privé) plutôt qu'un autre et comment s'est fait ce choix?
- 3.3 Pourquoi as-tu décidé de faire du sport à l'école durant tes études au collège? Qu'est-ce qui a motivé ce choix?
- 3.4 De manière générale, peux-tu me raconter comment s'est passée ton expérience au collégial? (Ce que tu as aimé, ce que tu as moins aimé, etc.)?
- 3.5 Peux-tu te décrire à savoir comment tu étais comme étudiant au collégial?
 - 3.5.1 Comment tu te décrirais? (p. ex. studieux, travaillant, flâneur, pas à ses affaires, etc.)?

- 3.5.2 Quel était ton niveau d'intérêt et de motivation pour tes cours durant ton passage au collégial (première session VS dernière session)?
- 3.5.3 Peux-tu me décrire un peu tes relations avec tes professeurs?
- 3.6 Quelle place occupait le sport comparativement aux études lors de ton passage au collège? Qu'est-ce qui avait le plus d'importance pour toi?
- 3.7 Pourrais-tu dire que le sport t'a **apporté** quelque chose pour la réussite de tes études? Peux-tu expliquer ta réponse?

Parlons maintenant plus particulièrement des **difficultés auxquelles tu as été confronté** durant ton passage comme étudiant-athlète au collégial.

- 3.8 **De manière générale**, qu'as-tu trouvé de difficile dans le fait d'être un étudiant-athlète au collégial?
 - 3.8.1 Quelles ont été ces difficultés (problèmes)?
 - 3.8.2 À quoi attribuer ces difficultés?
 - 3.8.3 Quels étaient le soutien ou les mesures d'aide offerts par ton collège?
 - 3.8.4 Qui t'a aidé le plus pour surmonter ces difficultés?
- 3.9 Qu'as-tu trouvé de difficile dans le fait d'être un étudiant-athlète au collégial sur le plan de la **réussite scolaires**?
 - 3.9.1 Quelles ont été ces difficultés (problèmes)?
 - 3.9.2 À quoi attribuer ces difficultés?
 - 3.9.3 Quels étaient le soutien ou les mesures d'aide offerts par ton collège sur le plan strictement scolaire?
 - 3.9.4 Qui t'a aidé le plus pour surmonter ces difficultés?
- 3.10 As-tu l'impression que l'ensemble des mesures mises en place par ton collège pour vous aider (toi et tes coéquipiers) comme étudiants-athlètes était efficace et suffisant? Peux-tu expliquer ta réponse?
- 3.11 Pendant tes études collégiales, as-tu déjà pensé à abandonner l'école? Peux-tu expliquer ta réponse?
- 3.12 Penses-tu que tu aurais terminé ton DEC, n'eût été ta participation à une équipe sportive collégiale? Pourquoi?

Parlons maintenant plus particulièrement de **ton expérience dans l'équipe de football**.

- 3.13 Parles-moi de ton expérience comme joueur dans cette équipe. Comment cela s'est passé?
- 3.14 Comment se déroulait une semaine typique quand tu jouais au football? Comment organisais-tu ton temps?

- 3.15 Quels étaient tes relations et tes liens avec les autres membres de l'équipe (entraîneur, autres joueurs)? As-tu gardé certains liens significatifs avec ces personnes aujourd'hui?
- 3.16 As-tu remporté des prix ou des mentions spéciales durant ton passage dans l'équipe? Lequel ou lesquels et qu'est-ce que cela t'a apporté?
- 3.17 Est-ce qu'il est arrivé un événement où tu étais content et fier de faire partie de l'équipe de football? Est-ce qu'il est arrivé quelque chose où tu aurais préféré ne pas être associé à ton équipe? Pourquoi?
- 3.18 Pour chacun des énoncés suivants, peux-tu me répondre à partir de l'échelle suivante (jamais, parfois, souvent, toujours) et me donner quelques explications de ta réponse :
- a. Quand tu étais au collège, tu parlais de ton équipe sportive collégiale à tes amis
 - b. Quand tu étais au collège, tu parlais de ton équipe sportive collégiale à ta famille
 - c. Quand tu étais au collège, tu portais les vêtements à l'effigie de ton équipe collégiale à l'école
 - d. Quand tu étais au collège, tu portais les vêtements à l'effigie de ton équipe collégiale à l'extérieur de l'école
 - e. Tu portes encore aujourd'hui les vêtements à l'effigie de ton équipe collégiale
 - g. Quand tu étais au collège, les étudiants et professeurs de ton école te parlaient de ton équipe sportive
 - h. Quand tu étais au collège, on parlait de ton équipe sportive dans l'école
 - i. Quand tu étais au collège, on parlait de toi dans l'école
 - j. Quand tu étais au collège, tu manquais des pratiques et entraînements
 - K. Quand tu étais au collège, tu manquais des parties
 - L. Quand tu étais au collège, les autres étudiants te reconnaissaient grâce à ta pratique sportive
 - M. Quand tu étais au collège, les autres étudiants te respectaient, car tu faisais partir de l'équipe
 - N. Quand tu étais au collège, tes coéquipiers de l'équipe ont pris le temps de t'aider à t'adapter lors de ta première session d'études
 - O. Quand tu étais au collège, tes entraîneurs ont pris le temps de t'aider à t'adapter lors de ta première session d'études

4. Questions finales

- 4.1 Quand tu regardes ton parcours au collégial, qu'est-ce qui a fait que tu as réussi à terminer tes études et à obtenir ton DEC? Qu'est-ce qui t'a motivé le plus à terminer tes études?
- 4.2 Si tu le pouvais et si tel était le cas, qu'est-ce que tu changerais de ton expérience comme étudiant-athlète au collégial?
- 4.3 Quels étaient tes sentiments et tes états d'âme lorsque tu as terminé tes études collégiales et mis fin à ta participation à ton équipe sportive au collégial?
- 4.4 Après coup, peux-tu attribuer certaines qualités, attitudes ou comportements que tu as présentement à ton expérience d'étudiant-athlète au collégial? Peux-tu expliquer ta réponse?
- 4.5 Peux-tu dire que cette expérience a eu une influence sur tes choix et projets futurs (études, travail, autre)? Pourquoi?

Y a-t-il autre chose que tu voudrais nous faire part concernant ton ou tes expérience(s) comme étudiant-athlète au collégial?

Faire les remerciements

Indiquer la fin de l'entretien

Annexe 2

Schéma d'entrevue (responsable sportif)

Le football collégial, un outil de persévérance et de réussite scolaires pour les garçons?

Numéro d'identification du participant :

Nom de l'interviewer :

Nom du preneur de notes (si tel est le cas) :

Lieu de l'entretien :

Date de l'entretien :

1. Mot de bienvenue et de remerciement
2. Présentation des chercheurs présents lors de l'entretien et de leur rôle durant l'entretien (chercheur 1 posera les questions, chercheur 2 prendra des notes, si tel est le cas).
3. Présentation de la recherche à l'étudiant-athlète à partir du document de consentement à la recherche (lecture du formulaire de consentement avec la personne interviewée), réponse à ses questions (si tel est le cas), remise du formulaire de confidentialité des renseignements signé et signature du formulaire de consentement par la personne interviewée.
4. Poser la question suivante à la personne interviewée : Acceptez-vous que nous enregistrons avec un appareil audio le présent entretien?
5. Répondez de façon claire et du mieux que vous le pouvez, c'est-à-dire en donnant le plus de détails possible afin de bien traduire votre pensée et de faciliter la recherche. Il n'y a pas de « bonnes » ou de « mauvaises » réponses.
6. Si réponse positive au numéro 4, démarrer l'enregistrement et poser à nouveau la question : Acceptez-vous (ou tu) que nous enregistrons avec un appareil audio le présent entretien? (pour avoir le consentement sur bande audio).

5. Renseignements généraux

- 1.1 Quelle fonction occupez-vous au collège?
- 1.2 Depuis combien de temps occupez-vous cette fonction?
- 1.3 En quoi consiste exactement cette fonction (tâches et responsabilités)?

2. Le sport intercollégial dans votre établissement (général)

Parlons, **de manière générale, des sports intercollégiaux** dans votre collège

- 2.1 **Quels sont les sports** intercollégiaux dans votre collège?
- 2.2 Quelle est la **structure administrative** des sports intercollégiaux dans votre collège?
- 2.3 Quelles sont les **infrastructures sportives** à la disposition des équipes intercollégiales?
- 2.4 À votre avis, en tant que responsable sportif, quel est **le rôle du sport interscolaire** en milieu collégial?
- 2.5 Quelle est **l'importance accordée aux sports intercollégiaux** par votre établissement?
- 2.6 **Vendez-vous des articles promotionnels** aux couleurs de votre école? Est-ce que la communauté de votre collège porte ces vêtements?

3. Le programme de football

Parlons maintenant de **l'intérêt envers votre programme** de football

- 3.1 De manière générale, **qu'apporte ce programme** de football à votre établissement?
- 3.2 Parlez-moi de **l'intérêt ou de l'importance** de votre équipe de football pour **la communauté** de votre collège (étudiants, professeurs, autres membres du personnel)?
- 3.3 Parlez-moi **de l'intérêt ou de l'importance** de votre équipe de football à **l'extérieur du collège** (spectateurs, médias, etc.)? Comment?

Parlons plus particulièrement des **étudiants-athlètes (joueurs de football)** qui ont fréquenté votre programme de football **depuis 2 ans**.

- 3.4 De manière générale, pourquoi pensez-vous que ces jeunes désirent jouer à un sport comme le football durant leurs études collégiales?
- 3.5 **Pourquoi** pensez-vous que les joueurs de football qui ont fréquenté votre programme ont-ils opté pour **venir étudier et jouer dans votre collège**? Quelles sont les principales raisons?
- 3.6 Pouvez-vous me **décrire quelque peu les jeunes** qui font partie de votre programme de football?
 - 3.6.1 De quelles régions proviennent-ils?
 - 3.6.2 De quels milieux scolaires arrivent-ils (secondaire, autre collège)?
 - 3.6.3 Quelles difficultés rencontrez-vous avec ces étudiants-athlètes?

- 3.6.4 Que faites-vous pour contrecarrer ces difficultés vécues avec ces étudiants-athlètes?
- 3.7 Quelles sont vos impressions quant au **sentiment d'appartenance** que peuvent ressentir les joueurs de football **par rapport à leur équipe et à l'établissement collégial** pour lequel ils jouent.

Parlons plus particulièrement de la réussite scolaires des **étudiants-athlètes (joueurs de football)** qui ont fréquenté votre programme de football **depuis 2 ans**.

- 3.8 De manière générale, **comment décririez-vous les joueurs** de votre équipe de football sur le plan de la **réussite scolaires**?
- 3.9 À partir de votre perception des joueurs qui font partie de votre équipe de football, mais aussi de vos expériences avec eux, **quelle importance accordent-ils au sport qu'ils pratiquent comparativement aux études**? Qu'est-ce qui est le plus important pour eux (sport ou études)?
- 3.10 De manière générale, quelles sont les plus **grandes difficultés** que vivent les étudiants-athlètes de votre équipe de football?
- 3.10.1 À quoi attribuez-vous ces difficultés?
- 3.10.2 Quels étaient le soutien ou les mesures d'aide offerts par votre collège à ces étudiants-athlètes qui vivent ces difficultés?
- 3.11 De manière générale, quelles sont les plus grandes **difficultés scolaires** vécues par les étudiants-athlètes de votre équipe de football?
- 3.11.1 À quoi attribuez-vous ces difficultés?
- 3.11.2 Quels étaient le soutien ou les mesures d'aide offerts par votre collège à ces étudiants-athlètes qui vivent ces difficultés?
- 3.12 Avez-vous l'impression que l'ensemble des **mesures mises en place** pour aider les étudiants-athlètes joueurs de football est **efficace et suffisant**? Quelles mesures semblent porter fruit? Pouvez-vous expliquer votre réponse?
- 3.13 Considérez-vous qu'il y a **des correctifs à apporter au programme** d'étudiants-athlètes en football dans votre collège afin d'augmenter le taux de réussite scolaires des joueurs? Expliquez votre réponse.
- 3.14 Pouvez-vous nous parler de l'abandon des études chez les joueurs de football?
- 3.14.1 Est-ce un phénomène fréquent chez vos joueurs?
- 3.14.2 Selon vous, pourquoi ne réussissent-ils pas tous à terminer leurs études collégiales?
- 3.15 Quelle est votre impression face à ce qui est **demandé en termes de temps** (horaire hebdomadaire, calendrier des parties, etc.) aux joueurs de football **en rapport avec leur réussite scolaires**?

3.16 Pour les étudiants-athlètes de l'équipe de football qui **ont terminé leur DEC**, mais **qui étaient plus faibles à l'école, qu'est-ce qui, selon vous, les a motivés** le plus à continuer leurs études et à obtenir leur diplôme?

3.17 À votre avis, quel est **le rôle des entraîneurs** afin de s'assurer de la réussite scolaires de leurs étudiants-athlètes (Quels messages importants à transmettre pour leurs joueurs)?

4. Questions finales

4.1 Que pensez-vous que les étudiants-athlètes qui ont joué dans votre équipe de football **retiennent le plus de leur expérience** dans votre collège?

4.2 D'après vous, **qu'est-ce que leur apporte leur participation** dans l'équipe de football dans leur parcours de vie (études, travail, etc.)?

Y a-t-il autre chose dont vous voudriez nous faire part concernant le sport intercollégial, le programme de football dans votre collège ou sur les étudiants-athlètes qui font partie de ce programme?

Faire les remerciements
Indiquer la fin de l'entretien

Annexe 3

Schéma d'entrevue (entraîneur)

Le football collégial, un outil de persévérance et de réussite scolaires pour les garçons?

Numéro d'identification du participant :

Nom de l'interviewer :

Nom du preneur de notes (si tel est le cas) :

Lieu de l'entretien :

Date de l'entretien :

1. Mot de bienvenue et de remerciement
2. Présentation des chercheurs présents lors de l'entretien et de leur rôle durant l'entretien (chercheur 1 posera les questions, chercheur 2 prendra des notes, si tel est le cas).
3. Présentation de la recherche à l'étudiant-athlète à partir du document de consentement à la recherche (lecture du formulaire de consentement avec la personne interviewée), réponse à ses questions (si tel est le cas), remise du formulaire de confidentialité des renseignements signé et signature du formulaire de consentement par la personne interviewée.
4. Poser la question suivante à la personne interviewée : Acceptez-vous que nous enregistrons avec un appareil audio le présent entretien?
5. Répondez de façon claire et du mieux que vous le pouvez, c'est-à-dire en donnant le plus de détails possible afin de bien traduire votre pensée et de faciliter la recherche. Il n'y a pas de « bonnes » ou de « mauvaises » réponses.
6. Si réponse positive au numéro 4, démarrer l'enregistrement et poser à nouveau la question : Acceptez-vous (ou tu) que nous enregistrons avec un appareil audio le présent entretien? (pour avoir le consentement sur bande audio).

6. Renseignements généraux

- 4.3 Quel est votre parcours (expérience) comme entraîneur de football?
- 4.4 Depuis combien de temps êtes-vous l'entraîneur de l'équipe de football du collège?
- 4.5 En quoi consiste exactement cette fonction? Quelles sont vos tâches et responsabilités?

5. L'organisation de l'équipe de football

Parlons, de manière générale, du **programme de l'équipe de football** du collège.

- 5.1 Quelle importance accorde la direction de votre collège à votre équipe de football?

- 5.2 Parlez-moi de l'intérêt ou de l'importance de votre équipe de football pour la communauté de votre collège (étudiants, professeurs, autres membres du personnel)?
- 5.3 Parlez-moi de l'intérêt ou de l'importance de votre équipe de football à l'extérieur du collège (spectateurs, médias, etc.)? Comment?
- 5.4 Comme entraîneur, parlez-moi des liens que vous gardez avec vos étudiants-athlètes qui ont obtenu leur diplôme?
- 5.5 Quelles sont vos impressions quant au **sentiment d'appartenance** que peuvent ressentir les joueurs de football **par rapport à leur équipe et à l'établissement** collégial pour lequel ils jouent.
- 5.6 De manière générale, comment sont accueillis et intégrés dans le collège les nouveaux joueurs de football lors des premières semaines d'études?
 - 5.6.1 Est-ce qu'il existe des problèmes en lien avec l'intégration des joueurs dans l'équipe? Pourquoi?
- 5.7 Pourquoi pensez-vous que les joueurs de football qui ont fréquenté votre programme ont-ils opté pour venir étudier et jouer dans votre collège? Quelles sont les principales raisons?

6. Le programme de football depuis 2 ans

Parlons plus particulièrement de la réussite scolaires des **étudiants-athlètes (joueurs de football)** qui ont fréquenté votre programme de football **depuis 2 ans**.

- 6.1 Pouvez-vous me décrire quelque peu les jeunes qui font partie de votre programme de football?
 - 6.1.1 De quelles régions proviennent-ils?
 - 6.1.2 De quels milieux scolaires arrivent-ils (secondaire, autre collège)?
 - 6.1.3 Dans quels programmes sont-ils inscrits au collège?
 - 6.1.4 Quelles difficultés rencontrez-vous avec ces étudiants-athlètes?
 - 6.1.5 Que faites-vous pour contrecarrer ces difficultés vécues avec ces étudiants-athlètes?
- 6.2 De manière générale, comment décririez-vous les joueurs de votre équipe de football sur le plan de la réussite scolaires?
- 6.3 À partir de votre perception des joueurs qui font partie de votre équipe de football, mais aussi de vos expériences avec eux, quelle importance accordent-ils au sport qu'ils pratiquent comparativement aux études? Qu'est-ce qui est le plus important pour eux (sport ou études)?

- 6.4 Selon vos expériences, croyez-vous que la participation à un sport intercollégial peut avoir des effets (positifs ou négatifs) sur la réussite scolaires de vos joueurs? Qu'est-ce qui vous fait dire cela?
- 6.5 De manière générale, quelles sont les plus **grandes difficultés** que vivent les étudiants-athlètes de votre équipe de football?
- 6.5.1 À quoi attribuez-vous ces difficultés?
 - 6.5.2 Quels étaient le soutien ou les mesures d'aide offerts par votre collège à ces étudiants-athlètes qui vivent ces difficultés?
- 6.6 De manière générale, quelles sont les plus grandes **difficultés scolaires** vécues par les étudiants-athlètes de votre équipe de football?
- 6.6.1 À quoi attribuez-vous ces difficultés?
 - 6.6.2 Quels étaient le soutien ou les mesures d'aide offerts par votre collège à ces étudiants-athlètes qui vivent ces difficultés?
- 6.7 Avez-vous l'impression que l'ensemble des **mesures mises en place** pour aider les étudiants-athlètes joueurs de football est **efficace et suffisant**? Quelles mesures semblent porter fruit? Pouvez-vous expliquer votre réponse?
- 6.8 Considérez-vous qu'il y a **des correctifs à apporter au programme** d'étudiants-athlètes en football dans votre collège afin d'augmenter le taux de réussite scolaires des joueurs? Expliquez votre réponse.
- 6.9 Pouvez-vous nous parler de l'abandon des études chez les joueurs de football?
- 6.9.1 Est-ce un phénomène fréquent chez vos joueurs?
 - 6.9.2 Selon vous, pourquoi ne réussissent-ils pas tous à terminer leurs études collégiales?
- 6.10 Quelle est votre impression face à ce qui est demandé en termes de temps (horaire hebdomadaire, calendrier des parties, etc.) aux joueurs de football en rapport avec leur réussite scolaires?
- 6.11 Pour les étudiants-athlètes de l'équipe de football qui ont terminé leur DEC, mais qui étaient plus faibles à l'école, qu'est-ce qui, selon vous, les a motivés le plus à continuer leurs études et à obtenir leur diplôme?
- 6.12 Sur quoi insistez-vous avec les jeunes qui jouent dans votre équipe de football? Quels sont les messages importants que vous souhaitez leur transmettre durant leur parcours comme étudiants-athlètes?
- 6.13 À votre avis, quel est votre rôle (comme entraîneur) dans la réussite scolaires de vos joueurs (Quels messages importants transmettez-vous en ce sens à vos joueurs)?

7. Questions finales

- 7.1 Que pensez-vous que les étudiants-athlètes qui ont joué dans votre équipe de football retiennent le plus de leur expérience dans votre collège?
- 7.2 De manière générale, pourquoi pensez-vous que ces jeunes désirent jouer à un sport comme le football durant leurs études collégiales?
- 7.3 D'après vous, qu'est-ce que leur apporte leur participation dans l'équipe de football dans leur parcours de vie (études, travail, etc.)?

Y a-t-il autre chose dont vous voudriez nous faire part concernant le sport intercollégial, le programme de football dans votre collège ou sur les étudiants-athlètes qui font partie de ce programme?

Faire les remerciements

Indiquer la fin de l'entretien

Annexe 4

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT PROJET DE RECHERCHE

Le football collégial, un outil de persévérance et de réussite scolaires pour les garçons?

1. Équipe de recherche

Chercheur principal : Alexandre Jobin-Lawler (enseignant en anthropologie et en sociologie au CNDF)

Courriel : jobinla@cndf.qc.ca Téléphone : 418 872-8242 #1264

Chercheur associé : Matthieu Boutet-Lanouette (enseignant en histoire au CNDF).

Courriel : boutetlm@cndf.qc.ca Téléphone : 418 872-8242 #1122

Transcription des entrevues : Denise Gamache

Courriel : denise.gamache@videotron.ca

2. Financement et durée

Cette recherche est financée par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec, par l'entremise du **Programme de recherche et d'expérimentation pédagogiques** (PREP), programme administré par l'Association des collèges privés du Québec (AC PQ). L'étude sera menée à partir du mois d'août 2016 et se terminera par la communication des résultats au mois de juin 2017.

3. Objectifs et méthodologie de la recherche

La présente recherche vise à **explorer et à documenter l'expérience vécue par des étudiants-athlètes masculins lors de leur passage au collégial, tout en s'attardant à leur réussite scolaires et aux mesures mises en place pour les appuyer dans leurs études**. Voici les 4 objectifs spécifiques de la recherche :

5. Explorer et documenter, à travers une approche empirique, l'expérience générale vécue par certains étudiants-athlètes masculins lors de leur passage au collégial.
6. Explorer et documenter, à travers une approche empirique, le regard qu'ont certains étudiants-athlètes masculins concernant l'influence de leur pratique sportive sur leur persévérance aux études et leur réussite scolaires.
7. Identifier certaines mesures d'aide ou pratiques efficaces mises en place par les collèges afin de favoriser la réussite et la persévérance de leurs étudiants-athlètes masculins et les partager dans le réseau des collèges privés québécois.
8. Élaborer des recommandations, à partir de l'analyse de l'information, aux établissements du réseau collégial privé québécois en ce qui concerne la persévérance scolaire des étudiants-athlètes.

Notre étude est de type qualitatif. Quant à la collecte de données, notre objectif est de rencontrer individuellement **15 étudiants** provenant d'au moins trois collèges (5 par collège), afin d'avoir une variété d'expériences dans différents établissements. Nous

verrons à rencontrer également un membre de l'équipe d'**entraîneurs** ainsi qu'un **responsable sportif**, et ce, pour chacun des trois collèges ciblés. Les entrevues auront une durée approximative de 2 heures.

4. Mesures éthiques proposées dans le cadre de la recherche

Nous mettrons en branle ces mesures éthiques en matière de recherche avec les êtres humains :

a. Anonymat des participants et confidentialité des données obtenues

- De manière générale, **aucune information nominale** ou aucun renseignement sur les participants **ne sera divulgué et transmis** à qui que ce soit.
- **Les participants seront invités à ne pas donner leur nom ou prénom lors des entrevues.** Ainsi, ces renseignements n'apparaîtront pas dans l'enregistrement des entrevues tout comme dans les fichiers de transcription Word.
- **Des noms fictifs seront utilisés** dans la rédaction du rapport final.
- Grâce à un **système de codification** des entretiens (aucun nom ne servira à identifier les fichiers des entretiens), il sera difficile de lier le nom d'une personne à un répondant en particulier ou à son établissement d'enseignement.

b. Conservation et destructions des données :

- **Les informations servant à recruter les participants** (liste des noms et prénoms, coordonnées, notes du secondaire, etc.) **seront entreposées sous clé** dans un classeur du bureau du chercheur principal ou encore dans l'ordinateur portable professionnel (ayant un mot de passe) du chercheur principal. Tous ces renseignements seront détruits lors du dépôt du rapport final prévu pour le mois de juin 2017.
- **Les données obtenues chez nos participants seront entreposées avec soin**, et ce, à toutes les étapes du traitement des données (stockage des fichiers d'entrevue, transcription des entrevues et analyse des données). Tout au long de la recherche et de manière régulière, **nos documents seront transférés sur une clé de mémoire qui sera rangée sous clé dans le bureau du chercheur principal**, pour être ensuite détruits. Tous ces renseignements seront détruits au maximum deux ans après le dépôt du rapport final.

c. Droit des participants

- **La participation à cette étude est volontaire et n'implique aucune contribution pécuniaire.** Les données recueillies serviront exclusivement à la rédaction d'un rapport final, ainsi qu'à certaines communications dans le cadre du présent projet (présentation, atelier, communication écrite, etc.).
- **Le participant est libre de se retirer en tout temps**, sans justification et sans subir de pénalité ni de préjudice. En cas de retrait, après avoir réalisé l'entrevue, le document sonore de l'entretien (ou les notes des chercheurs) sera détruit. Le document Word de la transcription de l'entrevue sera supprimé. Les données en lien avec ce participant seront exclues de l'analyse, ainsi que dans le rapport final.
- Même si le participant accepte de collaborer au projet, il a le **droit de refuser de répondre à certaines questions ou encore de refuser l'enregistrement de**

l'entretien (consentement oral). **La question suivante sera posée dès le début de l'enregistrement** : acceptez-vous que nous enregistrions avec un appareil audio le présent entretien? (en cas de refus, éteindre l'appareil)

- Le rapport final faisant état des résultats de la recherche pourra être consulté par les participants sur le site Internet du Campus Notre-Dame-de-Foy. **Le rapport sera également transmis électroniquement en version PDF à chacun de participants.**
- **Chaque participant peut demander, pour une raison ou une autre, de vérifier le verbatim de l'entretien** auquel il a participé afin de retrancher certains passages avant que celui-ci soit utilisé dans la recherche. Cette demande devra être faite au plus tard un mois après la passation de l'entretien. De plus, s'il le désire, il pourra communiquer avec les chercheurs afin de pouvoir récupérer l'enregistrement et le verbatim de son entrevue.

5. Risques, inconvénients et bénéfices pour les participants

Risques : Il existe **très peu de risques quant à la participation à la présente recherche**. Toutefois, il faut reconnaître que certaines situations désagréables vécues par un responsable sportif, un entraîneur ou un étudiant-athlète peuvent nous être transmises durant l'entrevue et peuvent être pertinentes afin de répondre aux objectifs de notre étude. Cela étant dit, afin de réduire au maximum les risques pour les participants et les atteintes portées au bien-être de ceux-ci, nous nous assurerons de respecter méticuleusement les mesures présentées au point 4 du présent document. Il reste néanmoins que nous ne pouvons garantir qu'une personne qui parcourra le document final ne puisse faire de lien entre un propos publié et le participant l'ayant tenu.

Bénéfices : La participation à l'étude permettra non seulement **d'enrichir les connaissances sur l'expérience des étudiants athlètes masculins qui pratiquent un sport d'élite au collégial** et les relations entre leur participation et la persévérance et la réussite scolaires (voir objectifs 1 et 2), mais pourra également servir à améliorer les mesures prises par les collèges afin d'aider leurs étudiants-athlètes dans la réussite de leurs études (voir objectifs 3 et 4).

6. Questions et plaintes

Toute question concernant cette recherche pourra être adressée aux chercheurs dont les coordonnées apparaissent sur la première page de ce document. Toute plainte pourra être adressée à la Direction des études du Campus Notre-Dame-de-Foy ou, si tel est le cas, auprès du Comité éthique de la recherche de votre collège.

Direction des études
Ghyslaine Picard
Campus Notre-Dame-de-Foy
5000, rue Clément-Lockquell
Saint-Augustin-de-Desmaures (Québec) G3A 1B3
Téléphone : 1 800 463-8041, poste 3137
Courriel : picardg@cndf.qc.ca

Avez-vous des questions en lien avec notre recherche et votre participation à celle-ci?

7. Consentement du participant

J'ai lu et compris le présent formulaire. J'ai obtenu des réponses satisfaisantes aux questions posées au sujet de ce projet. J'accepte librement de participer et je comprends que je peux me retirer de l'étude en tout temps, sans justification, sans pénalité, ni préjudice.

Nom du participant (lettres moulées) :

Signature du participant :

_____ Date : _____

Dans l'exercice de leurs fonctions, les chercheurs s'engagent, par la signature d'un formulaire à cet effet, à respecter l'ensemble des mesures éthiques énumérées précédemment (remise du Formulaire de confidentialité).

Annexe 5

Confidentialité des renseignements (Équipe de recherche)

1. Titre de la recherche

Le football collégial, un outil de persévérance et de réussite scolaires pour les garçons?

2. Équipe de recherche

Chercheur principal : Alexandre Jobin-Lawler (enseignant en anthropologie et en sociologie au CNUF)

Courriel : jobinla@cndf.qc.ca Téléphone : 418 872-8242 #1264

Chercheur associé : Matthieu Boutet-Lanouette (enseignant en histoire au CNUF).

Courriel : boutetlm@cndf.qc.ca Téléphone : 418 872-8242 #1122

Transcription des entrevues : Denise Gamache

Courriel : denise.gamache@videotron.ca

3. Cheminement des données

Pour réaliser cette étude, l'équipe de recherche mènera des entrevues semi-dirigées (individuelles) avec des diplômés (étudiants-athlètes), ainsi que des responsables sportifs et des entraîneurs de trois collèges privés québécois qui ont été ciblés. Ces entrevues seront enregistrées de façon numérique (avec le consentement des participants), puis transmises par courriel à une agente de bureau, soit Denise Gamache, qui en fera la transcription verbatim dans un document de type « Word ». Ce dernier sera alors expédié par courriel aux chercheurs qui en feront le traitement et l'analyse avec leur ordinateur professionnel. Les documents comprenant les enregistrements sonores ainsi que les documents verbatims des entrevues seront supprimés et effacés des ordinateurs de l'équipe de chercheurs au maximum deux ans après la remise du rapport final.

4. Mesures éthiques proposées dans le cadre de la recherche

Afin d'assurer la sécurité de nos participants, par leur signature, chacun des membres de l'équipe de recherche s'engage à respecter avec rigueur et assiduité les grands principes suivants, dont les détails se retrouvent dans le *Formulaire de consentement* de la présente recherche :

- assurer l'anonymat des participants;
- assurer la sécurité physique et informatique des données recueillies;
- assurer pleinement les droits des participants.

5. Signatures de l'équipe de recherche

Alexandre Jobin-Lawler : _____
Signature Date

Matthieu Boutet-Lanouette : _____
Signature Date

Denise Gamache : _____
Signature Date