

# **Terminer des études universitaires : les conditions de la réussite et le rôle du collégial**



Association  
des collèges privés  
du Québec

**Recherche menée dans le cadre du programme de recherche et d'expérimentation  
pédagogique (PREP) de l'Association des collèges privés du Québec (AC PQ)**

**Daniel Landry  
Diane Dumont  
Stéphane Roy**



**LAFLÈCHE**

**Collège Laflèche  
Décembre 2017**

*La présente recherche a été subventionnée par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur dans le cadre du Programme de recherche et d'expérimentation pédagogique (PREP) de l'Association des collèges privées du Québec (AC PQ).*

*Publication sous la responsabilité du Collège Laflèche.*

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

*Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Québec, 2017*

*ISBN 978-2-922157-14-7*

*La reproduction d'extraits de ce document est autorisée avec mention de la source.*

## REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier d'abord l'Association des collèges privés du Québec (ACPQ) pour la subvention accordée dans le cadre du Programme de recherche et d'expérimentation pédagogique (PREP). Cette subvention, effective aux sessions d'automne 2016 et d'hiver 2017, nous a permis de développer nos compétences en recherche, et ainsi, de parfaire notre formation. Nous sommes reconnaissants envers l'ACPQ pour l'importance qu'elle accorde, année après année, au développement de la recherche au collégial.

Nous remercions ensuite Geneviève Bergeron qui, dans nos aventures de chercheurs, nous a servi de mentor. Si nous avons volé de nos propres ailes au cours de ce projet, c'est que nous nous sentions bien outillés grâce à son immense contribution lors des projets antérieurs.

Nous remercions de même tous les intervenants qui ont servi de facilitateurs entre nous et les étudiants universitaires au moment de réaliser la collecte de données, plus particulièrement Jocelyn Benoit, Anne-Sophie Charlot, Jason Luckerhoff, Sonia Marchand, Mathieu Point, Yvan Prince, Paul-Étienne Rainville et Sylvie Taschereau, tous de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR).

Également, nous devons souligner l'apport indéniable de Christiane Lacombe pour son travail de transcription des entretiens, Aaron Brozovic pour la révision de l'anglais et Héléne Larue pour la révision linguistique. Ils ont travaillé avec célérité et grand professionnalisme.

Enfin, un merci particulier à l'ensemble des étudiants universitaires qui ont accepté de nous exposer leur vision de leur parcours scolaire. Ce fut un privilège de les côtoyer.

## RÉSUMÉ

Le présent document constitue le rapport final d'un projet de recherche financé par le Programme de recherche et d'expérimentation pédagogique (PREP) de l'Association des collèges privés du Québec (ACPQ). À l'aide de questionnaires et de groupes de discussion, trois professeurs du Collège Laflèche ont interrogé des étudiants universitaires en fin de parcours de premier cycle au sujet des conditions de leur réussite universitaire, mais aussi du rôle joué par le collégial dans cette réussite.

En ce qui a trait aux conditions générales de la réussite, l'étude soulève l'importance accordée par les étudiants à une vision méritocratique des études, axée davantage sur les qualités et les capacités personnelles. Quant au rôle du collégial, si aucun consensus ne se dégage des témoignages des étudiants, il semble tout de même que le rôle orientant et préparatoire à l'université de cet ordre d'enseignement se trouve au cœur de leurs préoccupations. Se situant à un moment clé du parcours étudiant, le collégial joue un rôle central dans la motivation à poursuivre. Enfin, sous forme réflexive, le présent rapport dresse également le portrait des relations entre l'école et les autres agents de socialisation (famille, amis, travail) au cœur de la réussite éducative.

Cette recherche, par ailleurs, fait ressortir l'importance d'appréhender la notion de réussite étudiante selon une acception large, soit une réussite éducative plutôt que scolaire. Cela permet d'envisager le rôle de l'école (et du collégial) en fonction de sa triple responsabilité : instruire, socialiser et qualifier. L'étude offre des pistes de réflexion aux collèges désireux de mieux comprendre la réussite, en sortant de la vision réductrice découlant de l'utilisation unique d'indicateurs quantitatifs.

Concepts-clés : Réussite éducative, études postsecondaires, engagement scolaire, motivation scolaire, rôle du collégial.

## ABSTRACT

This document is the final report of a research project carried out for the Programme de recherche et d'expérimentation pédagogique (PREP) [Pedagogical Research and Experimentation Programme] of the Association des collèges privés du Québec (ACPQ) [Association of Private Colleges]. Using questionnaires and focus groups, three professors from Collège Laflèche surveyed university students (at the end of their undergraduate program) on both the conditions explaining educational success and the role played by the collegial level in this success.

When it comes to general conditions of success, the study raises the importance that students place upon a meritocratic vision of studies, putting the emphasis on personal qualities and personal capacities. As for the role of the collegial level, even though no consensus emerges in students' testimonies, it seems that the guiding role of this level of studies is situated at the heart of the motivations and preoccupations of the students surveyed. In addition, on a reflexive form, this report shows the portrait of relations between academic institutions and other socialization agents (such as: family, friends or work) which are crucial for educational success.

This research supports the conclusion that a broader conception of "student success" is both important and necessary. Effectively, said conception must be considered to be a system-wide educational success instead of a singular institutional success. It allows for the better understanding of the role of schools (especially of colleges) as presented when it comes to their tripartite responsibilities: instructing, socializing, and qualifying. It offers areas of reflection for colleges which are keen to understand success beyond the narrow vision allowed using quantitative indicators only.

Keywords: Educational success, post-secondary education, school engagement, school motivation, role of colleges.

## TABLE DES MATIÈRES

<b>Remerciements</b> .....	<b>ii</b>
<b>Résumé</b> .....	<b>iv</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>v</b>
<b>Table des illustrations</b> .....	<b>viii</b>
<b>Introduction</b> .....	<b>1</b>
<b>Chapitre I : Donner un sens à la réussite</b> .....	<b>4</b>
A. INTRODUCTION AU PROBLÈME ET ÉTAT DES CONNAISSANCES.....	4
1. <i>Motivation et réussite scolaire au collégial (le rôle de l'individu et de l'école)</i> .....	7
2. <i>Reproduction sociale et réussite atypique (le rôle de la famille)</i> .....	13
3. <i>Intégration et cohésion au sein d'une société (le rôle de l'État)</i> .....	17
B. CONCEPTS-CLÉS .....	20
1. <i>Conditions préalables</i> .....	23
2. <i>Conditions motivationnelles</i> .....	24
3. <i>Conditions institutionnelles</i> .....	24
C. TRIPLE PERTINENCE DE LA RECHERCHE .....	25
D. FORMULATION DES QUESTIONS DE RECHERCHE .....	28
<b>Chapitre II : Considérations méthodologiques</b> .....	<b>29</b>
A. DÉMARCHE DE SOCIOLOGIE COMPRÉHENSIVE.....	29
B. MÉTHODES ET OUTILS DE COLLECTE DE DONNÉES .....	31
1. <i>Groupe d'entretien</i> .....	32
2. <i>Questionnaire d'enquête</i> .....	34
C. DESCRIPTION DES PARTICIPANTS ET LES MODALITÉS DE RECRUTEMENT .....	35
D. PROCÉDURE POUR L'ANALYSE DES DONNÉES .....	39
E. CONSIDÉRATIONS D'ORDRE ÉTHIQUE.....	40
<b>Chapitre III : Résultats</b> .....	<b>42</b>
A. RÉSULTATS DES QUESTIONNAIRES : PROFIL DES PARTICIPANTS .....	42
1. <i>Caractéristiques sociodémographiques</i> .....	42
2. <i>Déroulement des études</i> .....	45
B. RÉSULTATS DES QUESTIONNAIRES : PLANS D'AVENIR DES PARTICIPANTS RENCONTRÉS.....	49
C. RÉSULTATS DES GROUPES D'ENTRETIEN : LES CONDITIONS DE LA RÉUSSITE UNIVERSITAIRE .....	50
1. <i>Qualités à posséder</i> .....	50
2. <i>Résilience</i> .....	53
3. <i>Modèles et influences (valeurs)</i> .....	54
4. <i>Engagement civique et sentiment d'appartenance au programme</i> .....	55
5. <i>Découverte de sa voie</i> .....	56
6. <i>Considérations financières</i> .....	57
7. <i>Rôle du collégial</i> .....	58
D. RÉSULTATS DES GROUPES D'ENTRETIEN : RÔLE DU COLLÉGIAL.....	59
1. <i>Quête d'orientation</i> .....	59
2. <i>Maturation</i> .....	60
3. <i>Méthodes de travail et sens de l'organisation</i> .....	61
4. <i>Motivation et démotivation</i> .....	61
5. <i>Culture générale et ouverture d'esprit</i> .....	62
6. <i>Autres éléments</i> .....	62
E. RÉSULTATS DES GROUPES D'ENTRETIEN : LES AUTRES EXPÉRIENCES DE VIE CONTRIBUANT À LA RÉUSSITE ..	63
F. SYNTHÈSE DES RÉSULTATS.....	64

G. REGARD PARALLÈLE SUR LE GROUPE TEST.....	65
<b>Chapitre IV : Discussion des résultats .....</b>	<b>67</b>
A. RÉUSSIR SES ÉTUDES : À QUELLES CONDITIONS?.....	67
1. <i>Rôle de l'individu et de l'école</i> .....	67
2. <i>Rôle de la famille et des amis</i> .....	69
3. <i>Rôle de l'État</i> .....	70
4. <i>Rôle spécifique du collégial dans la réussite</i> .....	72
5. <i>Analyse des résultats en fonction de l'approche de Tinto</i> .....	74
B. RECOMMANDATIONS.....	74
1. <i>Miser sur le développement d'attitudes</i> .....	75
2. <i>Insister sur des savoir-faire préparatoires à l'université</i> .....	75
3. <i>Devenir un pilier de la culture générale</i> .....	76
4. <i>Se situer au cœur de la quête identitaire étudiante</i> .....	76
5. <i>S'ajuster aux parcours atypiques</i> .....	77
6. <i>Rappeler le caractère orientant du réseau collégial</i> .....	77
<b>Conclusion .....</b>	<b>79</b>
<b>Médiagraphie.....</b>	<b>82</b>
<b>Annexe 1 : Outils de collecte .....</b>	<b>86</b>
<b>Annexe 2 : Lettre d'information 1.....</b>	<b>88</b>
<b>Annexe 3 : Courriel de sollicitation des directions de programme .....</b>	<b>90</b>
<b>Annexe 4 : Lettre d'information 2.....</b>	<b>92</b>
<b>Annexe 5 : Formulaire de consentement .....</b>	<b>94</b>
<b>Annexe 6 : Calendrier de réalisation de la recherche.....</b>	<b>95</b>
<b>Annexe 7 : Consignes pour la transcription des entretiens.....</b>	<b>96</b>
<b>Annexe 8 : Recommandations principales pour les établissements collégiaux .....</b>	<b>98</b>

## TABLE DES ILLUSTRATIONS

### Liste des tableaux :

Tableau 1 : Représentation de l'école en fonction de la typologie de Rivière et Jacques .....	11
Tableau 2 : Positionnement de cinq pays en fonction du taux de chômage et du coefficient de Gini (selon le site web du World Factbook) .....	19
Tableau 3 : Rôle de l'animateur d'un groupe d'entretien .....	34
Tableau 4 : Choix des programmes universitaires en fonction des profils de sortie du collégial.....	36
Tableau 5 : Répartition des participants aux groupes d'entretien et des répondants au questionnaire en fonction des programmes d'études .....	37
Tableau 6 : Répartition des répondants en fonction de la région de leur collège .....	48

### Liste des figures :

Figure 1 : Les trois agents de socialisation au cœur de l'étude .....	7
Figure 2 : La motivation vue comme un continuum en fonction de l'autodétermination, d'après les travaux de Deci et Ryan et inspirée du livre de Lieury et Fenouillet .....	8
Figure 3 : Représentation conceptuelle des conditions de la réussite, inspirée des travaux de Tinto .....	23
Figure 4 : Représentation de l'opposition entre deux approches sociologiques .....	30
Figure 5 : Répartition des participants selon l'âge.....	43
Figure 6 : Répartition des participants selon le genre.....	44
Figure 7 : Répartition des participants selon le lieu de résidence .....	45
Figure 8 : Répartition des participants selon le programme d'études .....	46
Figure 9 : Répartition des participants selon le nombre d'heures consacrées aux études .....	47
Figure 10 : Synthèse des résultats des groupes d'entretien.....	65

« Le système scolaire opère, objectivement, une élimination d'autant plus totale [des chances d'accéder à l'université] que l'on va vers les classes les plus défavorisées. Mais on aperçoit plus rarement certaines formes plus cachées de l'inégalité devant l'École comme la relégation des enfants des classes inférieures et moyennes dans certaines disciplines et le retard ou le piétinement dans les études<sup>1</sup>. »

Pierre Bourdieu

## INTRODUCTION

Persévérance et réussite scolaires sont des thématiques au cœur des priorités de nos gouvernements. Un élève qui décroche du secondaire est condamné à peu de perspectives professionnelles, dans un monde où le développement du savoir est prioritaire<sup>2</sup>. Plus il vieillit, plus ses chances de raccrocher se réduisent<sup>3</sup>. Au collégial, les réorientations sont fréquentes<sup>4</sup> et à peine le tiers des étudiants terminent leur programme dans les temps prescrits<sup>5</sup>. C'est sans doute pourquoi plusieurs chercheurs, au Québec et ailleurs, abordent ces questions liées au décrochage ou à la réussite<sup>6</sup>.

Néanmoins, trop peu de travaux laissent la parole aux étudiants eux-mêmes. Qu'est-ce qui influence, favorise ou facilite leur réussite scolaire? Quand ils réussissent à obtenir un diplôme universitaire, quel regard portent-ils sur leur propre cheminement? Comment analysent-ils le chemin parcouru? Ce sont là des questions au cœur de nos préoccupations.

---

<sup>1</sup> Pierre BOURDIEU et Jean-Claude PASSERON, *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Les éditions de Minuit, 1964, p. 11-12.

<sup>2</sup> Laurier FORTIN. « Les lourds coûts du décrochage scolaire », *La Presse* (3 décembre 2008).

<sup>3</sup> Aude VILLATTE et Julie MARCOTTE, « Le raccrochage scolaire au Québec : le discours de jeunes adultes québécois inscrits en Centres d'Éducation aux Adultes », *L'Orientation scolaire et professionnelle*, vol. 42. n° 3 (septembre 2013), p. 3.

<sup>4</sup> Daphnée DION-VIENS. « Cégeps : à peine 31% des étudiants obtiennent un diplôme dans les délais », *Le Journal de Montréal* (21 septembre 2015).

<sup>5</sup> Gabrielle DUCHAINE. « Qu'est-ce qui cloche au cégep ? », *La Presse* (24 janvier 2017).

<sup>6</sup> De façon non exhaustive et concernant spécifiquement le niveau collégial, reportons-nous à ces quatre études : Bernard RIVIÈRE, « Comprendre les décrocheurs afin de mieux les aider », *Pédagogie collégiale*, vol. 9. n° 2 (1995), p. 11-15. ; Jacques ROY, *Les cégépiens et la réussite scolaire : un point de vue sociologique*, Québec, INRS-Culture et société, 2015, 220 p. ; Jacques ROY, *La réussite scolaire dans les cégeps. La contribution des facteurs exogènes à l'éducation*, Québec, Université Laval, 2013, 389 p. ; Danielle SHAIENKS et al., *Les études postsecondaires: participation et décrochage: différences entre l'université, le collège et les autres types d'établissements postsecondaires*, Ottawa, Statistique Canada, 2008.

Dans une recherche précédente, nous donnions la parole à des étudiants du collégial qui témoignaient de l'occupation de leur temps et de leur vision de l'avenir<sup>7</sup>. Parmi nos conclusions, nous notions le caractère anxiogène des études. L'avenir scolaire et l'incertitude qui y est liée semblaient préoccupants, déstabilisants, voire angoissants. À la suite de ces résultats, l'idée a émergé de nous intéresser au phénomène de la réussite scolaire et éducative, mais cette fois-ci avec un regard à rebours. Si le parcours s'avère tellement stressant pendant son processus, est-ce que des étudiants sur le point de recevoir leur diplôme sont en mesure de poser sur leur cheminement un regard plus serein, objectif et critique, et de suggérer ainsi des pistes quant aux conditions de la réussite, du collégial à l'université?

Notre recherche se déploie donc en deux temps qui correspondent aux deux questions formulées à la fin du premier chapitre. *Primo*, la question portant sur les conditions de la réussite universitaire d'étudiants du domaine des sciences humaines sur le point de recevoir leur diplôme de premier cycle universitaire. L'objectif est de connaître l'opinion de ces étudiants au sujet de ce qu'ils considèrent être des conditions facilitantes, peut-être même des conditions obligatoires pour la réussite d'études postsecondaires, voire, plus largement, pour la réussite éducative. *Secundo*, la question sur le rôle qu'a joué le collégial dans leur parcours scolaire : quelques années après leurs études collégiales, il semble pertinent de procéder à une évaluation, ne serait-ce que pour établir un portrait critique de cet ordre d'enseignement. Bien que cette évaluation soit hautement subjective, car basée sur des perceptions étudiantes, elle informe à tout le moins sur la manière dont ce palier unique au système d'éducation québécois est représenté aux yeux des acteurs centraux du système.

Le présent rapport de recherche s'articule en quatre chapitres. Le premier chapitre décrit la problématique et le cadre conceptuel. Les concepts de réussite et de motivation scolaires servent de pierre d'assise à la recherche. Mais les contextes familiaux, sociétaux et étatiques contribuent également à mettre en perspective notre étude afin d'aborder la notion de réussite éducative. C'est à la fin de ce premier chapitre que sont présentées les questions de recherche de façon plus

---

<sup>7</sup> Daniel LANDRY et al., *L'occupation des temps sociaux et les projets d'avenir d'étudiants du collégial de la Mauricie*, Programme de recherche et d'expérimentation pédagogique, Association des collèges privés du Québec, 2016, 92 p.

détaillée et qu'un schéma conceptuel est fourni pour mettre en relief le cadre autour duquel s'articule notre analyse.

Le deuxième chapitre expose l'ensemble des considérations méthodologiques, et ce, de la démarche sociologique au cadre analytique, en passant par les méthodes et outils de collecte de données. C'est ici que les choix des chercheurs sont expliqués : population, échantillonnage, méthodes de collecte, calendrier de réalisation du projet.

Le troisième chapitre dresse le portrait des résultats issus de la collecte de données. Sont présentés des unités de sens, des graphiques et des tableaux qui appuient le propos des chercheurs et font ressortir clairement les éléments centraux du discours des étudiants rencontrés.

Pour terminer, ces résultats sont confrontés au cadre théorique dans le quatrième chapitre. Ainsi, un portrait des résultats est établi en fonction des conditions de la réussite auxquelles les participants à notre étude font référence (section A), une interprétation de leur rapport aux études collégiales est présentée (section B) et des recommandations sont émises (section C). Au moyen d'aller-retour entre théorie et empirie, les résultats sont analysés et interprétés. Par cette recherche, nous souhaitons apporter une modeste pierre à l'édifice de la sociologie et des sciences de l'éducation.

« Songeons-y bien, l'école en or change le cuivre,  
tandis que l'ignorance en plomb transforme l'or<sup>1</sup>. »  
Victor Hugo

## CHAPITRE I : DONNER UN SENS À LA RÉUSSITE

Nous présentons dans ce premier chapitre la problématique au cœur de notre étude, en nous appuyant sur la structure proposée par Isabelle Bourgeois<sup>2</sup>. Celle-ci suggère que quatre étapes mènent à la formulation d'un problème de recherche; ces étapes – quelque peu remaniées – constituent les sections du chapitre. Nous introduisons d'abord au problème (section A), en présentant un état des connaissances sommaire sur les notions de motivation et de réussite scolaires, de reproduction sociale, et de cohésion et intégration sociale. Par la suite, nous définissons des concepts-clés (section B) qui plantent le décor de notre recherche : les conditions préalables de la réussite, les conditions motivationnelles de la réussite, les conditions institutionnelles de la réussite. Nous abordons aussi la pertinence de cette recherche (section C) sur les plans pédagogique, scientifique et social. Finalement, nous formulons explicitement nos questions de recherche (section D).

### A. Introduction au problème et état des connaissances

De façon pragmatique et économique, l'échec scolaire, le décrochage scolaire et la réorientation scolaire sont des problèmes de taille, du moins en ce qui a trait à la nécessité de qualifier une population. Dans toute société, il s'avère impératif de former une main-d'œuvre efficace, et ce, le plus rapidement possible. Soit. Mais qu'en est-il sur le plan de l'instruction et de la socialisation? L'école québécoise fait-elle son travail? Qu'en disent les personnes qui réussissent? Comment expliquent-elles leur parcours parfois – souvent – ponctué d'embûches?

Intéressons-nous au sens de la réussite, le sens comme signification dans un premier temps, mais le sens aussi comme direction dans un second temps. Réussir signifie avoir un résultat heureux, se terminer par un succès<sup>3</sup>. La réussite scolaire, c'est donc terminer ses études avec un succès, de bons résultats, peut-être une mention et, ultimement, un diplôme. La réussite scolaire, c'est la

---

<sup>1</sup> V. HUGO, *Œuvres complètes de Victor Hugo: Les quatre vents de l'esprit*, s.l., J. Hetzel, .

<sup>2</sup> Isabelle BOURGEOIS, « La formulation de la problématique » dans *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*, 6e édition., Québec, Presses de l'Université du Québec, 2016, p. 50-75.

<sup>3</sup> Il s'agit de la première définition offerte par le dictionnaire Larousse sur le web : [www.larousse.fr](http://www.larousse.fr).

finalité du système d'éducation ou l'intention ultime derrière les investissements massifs du gouvernement<sup>4</sup>. Cependant, nous souhaitons aborder la réussite au sens que lui donne Antoine Baby<sup>5</sup>, soit une réussite qui dépasse l'aspect du diplôme pour focaliser plutôt sur les trois volets de la mission de l'école établis par la Loi sur l'instruction publique : instruire, socialiser et qualifier. Sur le plan de son sens-signification, nous parlerons donc de réussite éducative plutôt que de réussite scolaire. Sur le plan de son sens-direction, nous entendrons la réussite selon une acception macrosociologique, soit en tant que condition *sine qua non* de la cohésion sociale. Comme société, « réussir l'école » permet d'investir dans l'avenir, en perpétuant une culture générale, en transmettant des valeurs et normes sociales, et en formant les travailleurs de demain.

C'est dans le même ordre d'idées que Stéphanie Demers dénonce la perspective centrée uniquement sur une réussite scolaire axée sur la performance<sup>6</sup>. « Deux indicateurs [...] permettent d'évaluer l'efficacité des pratiques ou d'un système [...] : la performance scolaire (le rendement, les résultats obtenus à des examens ou au bulletin) et les résultats à long terme (la diplomation)<sup>7</sup> », dit-elle. L'auteure plaide plutôt pour la fonction émancipatrice de l'école, invitant à penser la réussite hors de la logique marchande économiste et plutôt en fonction du développement de compétences civiques et de l'art de s'autogouverner.

Dans le cadre de ce chapitre, c'est de cette notion de réussite dont il est question, c'est-à-dire une réussite éducative qui inclut la réussite scolaire, mais ne s'y réduit pas. Le Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire (CRÉPAS) définit la réussite éducative comme concernant... :

[...] à la fois l'instruction (intégration de savoirs académiques), la socialisation (acquisition de savoirs, valeurs, attitudes et comportements utiles au fonctionnement en société) et la qualification (préparation à l'insertion professionnelle). La réalisation de son plein potentiel et

---

<sup>4</sup> Pour son budget 2016-2017, le Québec prévoyait investir 17,2 milliards de dollars en éducation, soit plus de 25 % des dépenses de programme. Le thème de la réussite scolaire chez les enfants était d'ailleurs au cœur du discours budgétaire du ministre des Finances Carlos Leitão. GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *Le plan économique du Québec*, Québec, Gouvernement du Québec, 2016, 580 p. Il en était de même pour le budget 2017-2018.

<sup>5</sup> Antoine BABY, *Qui a eu cette idée folle? Essais sur l'éducation scolaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2013, 328 p.

<sup>6</sup> Stéphanie DEMERS, « L'efficacité : une finalité digne de l'éducation? », *McGill Journal of Education*, vol. 51, n° 2 (Printemps 2016), p. 961-972.

<sup>7</sup> *Ibid.*, p. 963.

l'atteinte de buts personnels fixés par l'étudiant sont aussi des dimensions importantes de ce concept.<sup>8</sup>

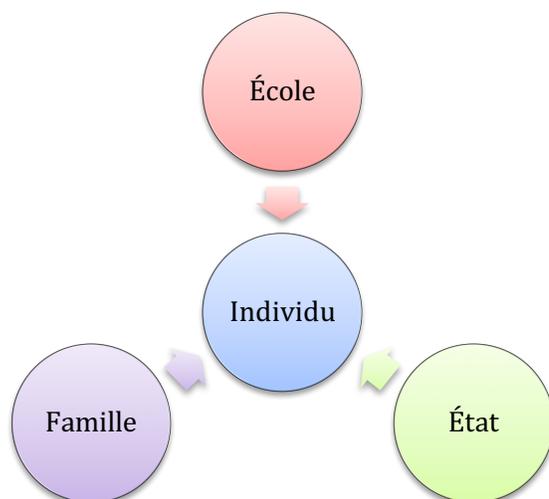
Nous prenons conscience des risques inhérents à ce choix conceptuel. Lynn Lapostolle nous rappelle qu'il s'avère relativement complexe de saisir la notion de réussite éducative, vu son caractère qualitatif. Cette notion « embrasse une vision large de la réussite, qui transgresse les frontières scolaires et englobe autant la réussite personnelle que professionnelle<sup>9</sup> ». Dans cette optique, l'étude des plans d'aide à la réussite des établissements scolaires est donc souvent insatisfaisante pour comprendre pleinement la notion de réussite éducative, car ils se réduisent le plus souvent à des indicateurs quantitatifs et mesurables. D'où la nécessité, dans le cadre de notre recherche à tout le moins, de dresser un état des connaissances et un cadre d'analyse qui dépassent le contexte strictement scolaire.

Plus précisément, en nous intéressant aux conditions de la réussite éducative, nous devons nous pencher sur l'environnement de l'individu – d'où la perspective disciplinaire employée, celle de la sociologie. Notre cadre théorique est bâti à partir de travaux issus de l'étude d'agents de socialisation centraux dans la réussite éducative. Nous traiterons successivement de la motivation scolaire (rôle de l'individu lui-même), de la réussite au collégial (rôle de l'école), du rôle de la famille dans la réussite éducative et du rôle de l'État dans cette même réussite. La figure 1 présente les trois agents de socialisation au cœur de l'état de la question.

---

<sup>8</sup> CONSEIL RÉGIONAL DE PRÉVENTION DE L'ABANDON SCOLAIRE, *Quelques définitions sur la réussite scolaire et la réussite éducative - Magazine Savoir*, juillet 2016, <http://www.magazine-savoir.ca/2016/07/06/quelques-definitions-reussite-scolaire-reussite-educative/> (Page consultée le 29 mai 2017)

<sup>9</sup> Lynn LAPOSTOLLE, « Réussite scolaire et réussite éducative : quelques repères », *Pédagogie collégiale*, vol. 19, n° 4 (2006), p. 7.



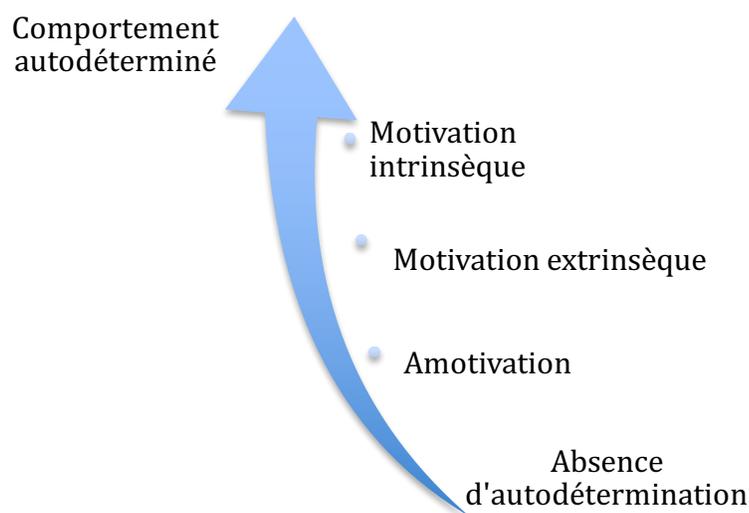
**Figure 1 : Les trois agents de socialisation au cœur de l'étude**

### 1. Motivation et réussite scolaire au collégial (le rôle de l'individu et de l'école)

Les travaux sur la réussite scolaire sont grandement orientés sur la notion de motivation. Qu'il s'agisse d'élèves du primaire ou d'étudiants de l'université, le fait d'être motivé semble faire toute la différence dans la poursuite des études, selon ces recherches. Mais il s'avère essentiel de bien distinguer les types de motivation auxquels il est fait référence. Ainsi, les auteurs Lieury et Fenouillet rappellent la nécessité de distinguer la motivation intrinsèque de la motivation extrinsèque. Le premier type de motivation est en lien avec la curiosité, le désir d'apprendre ou le désir d'être en action. Par opposition, le second type est plutôt basé sur des renforcements. De façon générale, « les récompenses extrinsèques comme l'argent, ou des approbations verbales causent une diminution de la motivation intrinsèque. Dans ce cas le sujet n'effectue plus le comportement pour la satisfaction qu'il peut en retirer mais pour des motifs extrinsèques <sup>10</sup>. » De manière analogue, à l'école, la motivation extrinsèque, liée à un résultat, à un diplôme ou à une reconnaissance à obtenir, aurait tendance à réduire la motivation intrinsèque d'un sujet. En partant de ce constat et en nous inspirant des travaux d'Edward L. Deci et Richard M. Ryan, il est possible de parler de motivation en des termes d'autodétermination ou de contrainte. Tel que présenté dans la figure 2, l'individu agit parce qu'il a le sentiment d'être autodéterminé quand il y a motivation intrinsèque et quand il retire du plaisir de son action. Plus simplement, la motivation

<sup>10</sup> Alain LIEURY et Fabien FENOUILLET, *Motivation et réussite scolaire*, 2e édition., Paris, Dunod, 2006, p. 25.

intrinsèque répond à deux besoins cognitifs majeurs : le besoin d'estime, c'est-à-dire de se sentir bon dans une tâche; le besoin d'autodétermination, c'est-à-dire le sentiment de choisir et d'exercer son libre-arbitre. À l'inverse, il faut parler d'« amotivation » quand le comportement est contraint.



**Figure 2 : La motivation vue comme un continuum en fonction de l'autodétermination, d'après les travaux de Deci et Ryan et inspirée du livre de Lieury et Fenouillet**

Par ailleurs, les travaux de Lieury et Fenouillet nous mettent en garde contre les tendances que peut prendre le discours des étudiants quand ils parlent de réussite et d'échec scolaire. « L'individu peut attribuer son échec à des causes externes [et] à l'inverse il peut estimer que sa très bonne performance est [attribuée] à des causes internes<sup>11</sup>. »

Connaissant la relation entre motivation et réussite, il y a lieu de s'interroger davantage sur les sources de la motivation. Rolland Viau précise que quatre facteurs qui influent sur la dynamique motivationnelle de l'élève ou de l'étudiant : ceux relatifs à la vie personnelle de l'individu, qu'il s'agisse de la famille, des amis ou du travail rémunéré qu'il accomplit; ceux se rapportant à la classe, tels que les activités pédagogiques, l'enseignant ou la dynamique de classe; ceux relatifs à l'école au sens large, qu'il s'agisse des horaires ou des activités parascolaires; et enfin, ceux liés à la société, telles les valeurs, les lois ou la culture<sup>12</sup>. Viau explicite également la dynamique

<sup>11</sup> *Ibid.*, p. 43.

<sup>12</sup> Rolland VIAU, *La motivation à apprendre en milieu scolaire*, Saint-Laurent, Éditions du renouveau pédagogique (ERPI), 2009, p. 14.

motivationale en précisant les trois sources de cette dernière. En un sens, l'étudiant est motivé en fonction de trois conditions particulières. Dans un premier temps, il doit percevoir la valeur de l'activité en la considérant d'emblée comme intéressante ou utile. Dans un deuxième temps, il doit considérer qu'il a la compétence de réussir l'activité proposée. Enfin, dans un troisième temps, il doit ressentir qu'il détient un contrôle sur le déroulement de l'activité; cette troisième condition renvoie au sentiment d'autodétermination. En conséquence, si ces sources de motivation sont réunies, il en résultera, selon Viau, trois manifestations concrètes, soit l'engagement cognitif de l'étudiant, sa persévérance et, ultimement, son apprentissage<sup>13</sup>.

Avec Viau déjà, nous dépassons le cadre individuel pour porter un regard sur l'environnement de l'étudiant. Dans cette suite, intéressons-nous précisément à l'école et au rôle du collégial dans la réussite. Ici, les travaux de Jacques Roy se révèlent incontournables. La thèse de doctorat de ce chercheur, qui porte sur la réussite scolaire dans les cégeps<sup>14</sup>, facilite la compréhension des conditions d'entrée à l'université des étudiants et des facteurs favorisant leur réussite.

Roy souligne que plusieurs études ont traité des facteurs exogènes responsables de la réussite scolaire, mais que peu d'entre elles établissent un lien entre tous ces facteurs, et ce, de façon à donner une lecture sociologique claire. Il relève quatre thèmes comme facteurs exogènes centraux dans l'étude de la réussite : les valeurs des étudiants, le genre des étudiants, le réseau social et le travail rémunéré pendant les études. En ce qui a trait aux valeurs, l'étude de Roy s'inscrit dans la même veine que notre recherche réalisée sur les temps sociaux, c'est-à-dire qu'elle met en lumière la grande importance qu'accordent les étudiants à leurs études, ainsi que leur engagement face à ces études<sup>15</sup>. Les étudiants du collégial semblent également valoriser une vision méritocratique de l'éducation, rappelant les théories sociologiques du choix rationnel des acteurs<sup>16</sup>. En d'autres mots, la réussite est liée à un choix stratégique de vie et aux efforts fournis pour arriver à ses fins. Chacun des quatre thèmes ciblés s'avère déterminant dans le choix de poursuivre ou non des études, mais aussi dans le fait de les compléter. Pour ce qui est du facteur genre, les filles et les garçons possèdent des regards très différents de la réussite. Les filles

---

<sup>13</sup> *Ibid.*, p. 66-67.

<sup>14</sup> Jacques ROY, *La réussite scolaire dans les cégeps. La contribution des facteurs exogènes à l'éducation*, *op. cit.*

<sup>15</sup> Jacques ROY, *Les cégépiens et la réussite scolaire*, *op. cit.*, p. 54-55. ; Daniel LANDRY et al., *L'occupation des temps sociaux et les projets d'avenir d'étudiants du collégial de la Mauricie*, *op. cit.*

<sup>16</sup> À cet effet, notons les travaux du sociologue Raymond Boudon.

s'engagent selon un modèle conformiste, c'est-à-dire qu'elles ont tendance, selon Jacques Roy, à adhérer plus facilement à cette vision méritocratique et semblent se soumettre plus facilement aux règles. Les garçons correspondent davantage à un engagement de type ludique, carburant à plus d'autonomie, voire à une forme d'individualisme<sup>17</sup>. En ce qui a trait au réseau social, les cégépiens rencontrés par Jacques Roy indiquent l'importance d'avoir un soutien important de l'entourage, particulièrement des parents, au cours des études. Cette situation serait particulièrement vraie pour les filles, au dire des étudiants eux-mêmes. Quant au travail rémunéré, les conclusions sont encore analogues à celles de notre recherche sur les temps sociaux : il est utile, mais passe rarement devant les études. Le travail aide à acquérir une autonomie financière. Les étudiants semblent trouver des stratégies pour concilier leur travail et les études, mais la situation peut devenir plus problématique chez ceux qui peinent à couvrir l'ensemble des frais quotidiens et qui reçoivent moins de soutien parental à cet égard<sup>18</sup>.

Par ailleurs, il ne faut pas non plus sous-estimer l'apport d'une perspective plus individuelle et psychologique pour expliquer la réussite. Jacques Roy souligne d'ailleurs qu'une majorité de travaux sur la réussite scolaire a porté sur ces facteurs endogènes, c'est-à-dire intrinsèques au milieu de l'éducation, qu'il s'agisse des relations étudiants-professeurs, des styles pédagogiques, des transitions entre les cycles d'études, des aspects cognitifs de l'enseignement, des modes d'apprentissage pour étudiants en difficulté ou de l'environnement pédagogique<sup>19</sup>. Vu notre intérêt pour les représentations et le discours des étudiants, il y a lieu de nous intéresser à ces facteurs exogènes, tout en rappelant cependant qu'ils ne semblent pas au centre de l'explication de la réussite scolaire, encore moins de la réussite éducative. Roy souligne avec précaution que « [les auteurs Silins et Mulford<sup>20</sup>], « dans une synthèse de recherches quantitatives sur l'école et la réussite des élèves, rapportent que l'école n'influencerait qu'à 20 % la réussite des élèves<sup>21</sup> ».

---

<sup>17</sup> Jacques ROY, *Les cégépiens et la réussite scolaire*, op. cit., p. 71-73.

<sup>18</sup> *Ibid.*, p. 115-117.

<sup>19</sup> La liste, non exhaustive, est tirée de la thèse de Roy.

<sup>20</sup> Halia SILINS et Bill MULFORD, « Leadership and School Result » dans *Second International Handbook of Educational Administration*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, 2002, p. 561-612.

<sup>21</sup> Jacques ROY, *La réussite scolaire dans les cégeps. La contribution des facteurs exogènes à l'éducation*, op. cit., p. 3.

### a) *Représentations sociales de la réussite*

En 2002, Bernard Rivière et Josée Jacques se sont intéressés à la réussite scolaire à partir du point de vue des étudiants du collégial<sup>22</sup>. Ils présentent une typologie de cinq niveaux de représentations sociales de la réussite scolaire, professionnelle ou personnelle. Tel qu'illustré au tableau 1, il s'agit de cinq façons de percevoir la réussite, mais surtout le rôle de l'école dans cette réussite. Ainsi, d'aucuns voient la réussite scolaire de façon plutôt négative, c'est-à-dire comme un mal nécessaire. C'est le cas du type « répulsion » : les étudiants sont à l'école sans l'avoir réellement choisi; il s'agit, en quelque sorte, de la résultante d'une pression sociale ou familiale les obligeant à poursuivre leurs études. Le type « résignation » perçoit les études à la manière d'un permis de travail : elles représentent un passeport vers le marché du travail, d'où le peu d'intérêts et le peu d'engagement. Un troisième type est celui de l'« utilisation »; ici, c'est la carrière qui prime et qui constitue la finalité au cœur des efforts scolaires. Enfin, les deux autres types perçoivent la réussite scolaire de façon beaucoup plus positive. Le type « actualisation » voit les études comme un moyen d'atteindre des objectifs personnels qui dépassent le choix de carrière, et de s'accomplir personnellement; chez ce type, les étudiants accordent plus d'importance à la culture générale et aux activités parascolaires. Enfin, le type « harmonisation » se représente l'école de façon ludique : la réussite scolaire se bâtit à partir du plaisir; la recherche d'objectifs économiques et utilitaires liés à l'emploi ne correspond absolument pas à ce type.

**Tableau 1 : Représentation de l'école en fonction de la typologie de Rivière et Jacques**

<b>Types d'étudiants</b>	<b>Représentation de l'école</b>
Répulsion	Pression sociale
Résignation	Permis de travail
Utilisation	Préparation à la carrière
Actualisation	Objectifs personnels
Harmonisation	Plaisir

<sup>22</sup> Bernard RIVIÈRE et Josée JACQUES, *Les jeunes et les représentations sociales de la réussite*, Outremont, Québec, Éditions Logiques, 2002, 111 p.

Il est à noter que, tout comme Roy l'a fait après eux, les auteurs Rivière et Jacques ont jeté un regard comparatif sur la manière de se comporter des filles et des garçons. Ils concluent notamment que les filles perçoivent davantage les études comme un projet personnel, ce qui pourrait expliquer qu'elles aient une motivation plus forte et une volonté plus grande de fournir les efforts nécessaires pour atteindre leurs objectifs scolaires.

Dans le même ordre d'idées, il y a plus de deux décennies, une étude a été menée sur la perception des exigences et la réussite scolaire. Les travaux de Margot Kaszap dans le cadre du Programme d'aide à la recherche et à l'apprentissage (PAREA) concluaient alors à un lien clair entre les deux éléments. Ainsi, les étudiants qui accèdent à l'université sont mieux à même de percevoir l'insistance des professeurs sur les exigences, de discriminer ces exigences et de relativiser le nombre d'exigences. Cela met clairement en lumière le fait que les étudiants qui réussissent davantage ont des aptitudes à mieux s'adapter aux exigences. Entre autres choses, l'auteure soulignait que « les filles perçoivent mieux les exigences des professeurs [et] décodent avec plus de justesse l'insistance des professeurs et de ce fait, elles réussissent mieux et sont plus nombreuses à réussir<sup>23</sup> ».

#### ***b) Établissement d'un lien entre le collégial et l'université***

Une meilleure connaissance des facteurs à la base de la réussite des étudiants du collégial aide sans contredit à comprendre pourquoi plusieurs d'entre eux poursuivent jusqu'à l'université. Cependant, la question demeure : quel rôle le collégial, plus précisément, peut-il jouer concrètement dans cette réussite? Ici, les programmes préuniversitaires sont particulièrement concernés, car leur finalité est la préparation aux études supérieures. Les étudiants y arrivent-ils effectivement bien préparés? Qu'en disent les professeurs d'université? Il est impossible de répondre à cette question de façon exhaustive et nuancée, étant donné le nombre considérable de programmes universitaires et les exigences et attentes variées des professeurs à l'égard des nouvelles cohortes. Appuyons-nous tout de même sur ce que ceux-ci en disent dans les programmes universitaires liés aux sciences humaines. Dans le cadre des travaux visant la révision du programme de Sciences humaines au collégial, le ministère de l'Éducation et de

---

<sup>23</sup> Margot KASZAP, *Perception des exigences de la réussite scolaire au cégep*, Québec, Programme d'aide à la recherche et à l'apprentissage, Ministère de l'Éducation, 1996, p. 214.

l'Enseignement supérieur (MEES) a produit un rapport sur le profil attendu des diplômés du programme d'études préuniversitaires<sup>24</sup>. Quelques éléments retiennent notre attention et ils sont formulés par l'auteur du rapport selon deux axes. Dans le premier axe, on s'attend à ce que les étudiants possèdent les éléments jugés généraux et fondamentaux : maîtrise des langages, bonne culture générale, curiosité et ouverture d'esprit, démonstration de respect et d'éthique. Ici, le rôle du collégial dans l'atteinte de ces objectifs est important, mais il est indéniable que ce palier se situe en aval, c'est-à-dire après la contribution d'autres agents de socialisation tels que la famille et les acteurs des ordres d'enseignement primaire et secondaire. Son rôle demeure donc moins manifeste. Dans le second axe, les attentes à l'égard des étudiants ont trait aux bases disciplinaires et méthodologiques : maîtrise des méthodes de travail et bonne organisation, capacité de mobiliser ses connaissances générales, possibilité d'utiliser la démarche scientifique pour résoudre des problèmes, utilisation de la technologie. Ici, le rôle du collégial semble plus clair. D'ailleurs, la mouture actuelle du programme de Sciences humaines, mise en place en 2001, insiste sur plusieurs de ces aspects. Prenons en exemple le quatrième but du programme selon lequel l'étudiant doit « démontrer les qualités d'un esprit scientifique et critique ainsi que des habiletés liées à des méthodes, tant qualitatives que quantitatives, appropriées aux sciences humaines <sup>25</sup> ». Les autres buts portent sur la maîtrise de concepts disciplinaires et transdisciplinaires (but 1), la maîtrise des technologies (but 6), ainsi que l'intégration des acquis, c'est-à-dire cette capacité de mobiliser des savoirs (but 9). Tous ces aspects – autant les buts du programme que les attentes des universités – présentent l'idéaltype de l'étudiant entrant à l'université. En extrapolant, il est aisé d'émettre l'hypothèse que l'étudiant s'approchant de cet idéal aura possiblement plus de chances de réussir. Ainsi, très simplement, le rôle du collégial serait de favoriser le rapprochement avec cet idéal. Y réussit-il? L'extrapolation s'arrête ici.

## 2. Reproduction sociale et réussite atypique (le rôle de la famille)

Puisque nous nous intéressons au concept de réussite éducative, et non strictement scolaire, il y a lieu de jeter un regard sur ce que disent les auteurs à propos des causes de la réussite en amont du

---

<sup>24</sup> Jacques BELLEAU, *Le profil attendu des étudiants diplômés du programme d'études préuniversitaires Sciences humaines à leur admission à l'université*, Québec, Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017. Notons cependant le caractère controversé des résultats de ce rapport, vu la faible participation : moins de 35 % des universitaires sollicités ont répondu au questionnaire.

<sup>25</sup> MINISTÈRE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, *Sciences humaines (300.A0). Programme d'études préuniversitaires*, Québec, Gouvernement du Québec, 2001, p. 7.

collégial. La notion d'habitus de classe s'avère centrale dans plusieurs travaux qui portent sur l'éducation et il semble que ce soit le cas ici aussi. C'est la relation entre école et famille qui nous intéresse et Pierre Bourdieu sert de référence dans le domaine. L'auteur se décrit comme un « structuraliste culturel », au sens où il reconnaît qu'un système symbolique (langages, mythes) guide et contraint les pratiques et les représentations des acteurs. Son structuralisme se distingue cependant de celui de Claude Lévi-Strauss par la reconnaissance du rôle que jouent les acteurs, donc par une vision moins déterministe. Ces acteurs utilisent leurs capacités de réflexion et d'action. Commentant les travaux de Bourdieu, Jonathan Turner précise : « *These structures are not rigid constraints but, rather, materials for a wide variety of social and cultural construction*<sup>26</sup>. » En somme, les acteurs sociaux ne sont pas entièrement contraints, bien qu'ils soient soumis à une culture de classe déterminante dans leurs choix et parcours. Turner définit l'habitus comme une inconscience collective. « *It provides cognitive and emotional guidelines that enable individuals to represent the world in common ways and to classify, choose, evaluate, and act in a particular manner*<sup>27</sup>. »

L'habitus de classe perçu à la manière de Bourdieu conduit à la mise à jour du concept de « reproduction ». Karl Marx fut le premier à utiliser ce concept selon son acception sociologique : « Les individus sont remplacés dans le temps mais le système se reproduit à l'identique<sup>28</sup>. » À l'époque de Marx, la notion de reproduction servait à rendre compte d'un processus de reproduction économique qui maintenait la classe possédante à la tête du système capitaliste. Mise à jour, donc, cette notion aide à comprendre des réalités sociologiques complexes, tel le phénomène bureaucratique. Dans un ouvrage sur le sujet, Michel Crozier explique pourquoi une organisation inefficace et peu satisfaisante pouvait, malgré tout, à l'époque, se reproduire sans qu'aucun acteur veuille la transformer<sup>29</sup>. Mais ici, dans notre étude, ce qui nous intéresse dans le concept de reproduction est son caractère social et scolaire qui rend difficile, voire impossible, la mobilité sociale ascendante d'un individu par rapport à ses aïeux.

---

<sup>26</sup> Jonathan H. TURNER, *The structure of sociological theory*, 7th ed., Belmont, CA, Wadsworth Thomson Learning, 2003, p. 492.

<sup>27</sup> *Ibid.*, p. 499.

<sup>28</sup> Raymond BOUDON et François BOURRICAUD, *Dictionnaire critique de la sociologie*, Paris, Presses universitaires de France, 2002, p. 500.

<sup>29</sup> L'ouvrage est mentionné dans le *Dictionnaire critique de la sociologie* de Boudon et Bourricoud, précédemment cité.

Au Québec, par exemple, il y a lieu de croire que la Révolution tranquille du début des années 1960 ait contribué à une démocratisation de l'école et, par extension, à une mobilité sociale collective. Il faut souligner l'importance de la conjoncture économique, celle des « Trente glorieuses » (1945-1975) qui créait un contexte favorable à l'amélioration du sort de tout un pan de la population québécoise, particulièrement des francophones. Mais qu'en est-il du rôle de l'école? L'ouverture des polyvalentes, des cégeps et de l'Université du Québec favorisa une massification de la scolarité. Assurément. Favorise-t-elle une démocratisation véritable et, donc, une mobilité de classe? Si l'on en croit Bourdieu et Passeron, pas nécessairement.

Si l'on accorde que l'enseignement réellement démocratique est celui qui se donne pour fin inconditionnelle de permettre au plus grand nombre possible d'individus de s'emparer dans le moins de temps possible, le plus complètement et le plus parfaitement possible, du plus grand nombre possible des aptitudes qui font la culture scolaire à un moment donné, on voit qu'il s'oppose aussi bien à l'enseignement traditionnel orienté vers la formation et la sélection d'une élite de gens bien nés qu'à l'enseignement technocratique tourné vers la production en série de spécialistes sur mesure<sup>30</sup>.

L'école aurait certainement contribué à améliorer le niveau de vie d'une partie importante de la population du Québec. De nombreuses études socioéconomiques en témoignent<sup>31</sup>. Néanmoins, elle n'aurait pas transformé l'ordre hiérarchique. « La reproduction des inégalités, lorsqu'on l'observe, obéit probablement à ce type de processus, qu'on peut appeler de reproduction complexe : les agents modifient leur comportement dans le temps mais ces modifications microsociologiques ne produisent pas de changement au niveau macrosociologique<sup>32</sup>. »

Dans le contexte de notre recherche sur la réussite éducative, la notion de reproduction sociale s'avère d'une grande pertinence afin de connaître le rôle des proches et leur influence sur la poursuite des études. Elle aide à évaluer à quel point l'habitus de classe peut jouer un rôle-clé dans l'obtention éventuelle d'un diplôme universitaire. C'est notamment le rôle de la famille qui nous interpelle, car c'est par cette institution que les étudiants acquièrent le bagage culturel servant de matériau de base à leur habitus de classe. Cependant, il ne faudrait pas non plus

---

<sup>30</sup> Pierre BOURDIEU et Jean-Claude PASSERON, *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, op. cit., p. 114.

<sup>31</sup> À cet effet, il faut se reporter aux travaux de la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme (commission Laurendeau-Dunton, 1963-1970), qui rapportaient les écarts économiques importants entre les communautés anglophone et francophone du Canada. Dès la décennie 1980, ces écarts avaient déjà été largement réduits.

<sup>32</sup> Raymond BOUDON et François BOURRICAUD, *Dictionnaire critique de la sociologie*, op. cit., p. 503.

surestimer cette perspective et ignorer les « cas déviants », soit ceux qui ne correspondent pas aux explications sociologiques classiques et qui représentent des cas atypiques de réussite. C'est la mise en garde que fait Benjamin Castets-Fontaine dans un texte où il cherche à expliquer ce phénomène de la réussite atypique<sup>33</sup>. Il le fait en insistant sur ce qu'il appelle le « cercle vertueux de la réussite », composé de trois grandes dimensions. La première est celle de l'orientation. Ces élèves provenant de milieux populaires n'auraient pas été guidés par une « main invisible » de la réussite. « En réalité, ils bénéficient de circonstances, de rencontres, de moments favorables pour s'informer et confirmer leurs orientations<sup>34</sup>. » Et ce sont des rencontres avec des acteurs extérieurs à la famille qui peuvent avoir conduit aux choix d'orientation. La deuxième dimension est celle du statut de « bon élève ». Il s'agit de perceptions et de croyances en ses capacités et en sa position de leader. « Il est probable que ces élèves persuadés de l'idée qu'ils vont réussir parce qu'ils ont, entre autres, les qualités requises (une bonne mémoire, l'intelligence, une grande confiance) pour y arriver, créent de meilleures conditions de réussite<sup>35</sup>. » Pour cette caractéristique, le rôle de la famille n'est pas négligeable. Le « bon élève » se sent régulièrement valorisé par une désignation externe, venant de ses proches qui le perçoivent comme « le brillant de la famille ». La troisième dimension, et la plus importante au dire de Castets-Fontaine, est celle de l'engagement. Elle renvoie à une impression d'obligation et de devoir de travailler, voire une obsession du travail. La réussite reposerait alors sur des engagements réciproques, c'est-à-dire des contrats tacites faits d'obligations et des devoirs, justement, à l'égard de la famille ou de l'école. « Ce qui fonctionne [...] est sans doute moins une adéquation entre la culture scolaire et la culture familiale qu'une adéquation entre les engagements de l'élève avec sa famille et ses engagements avec l'école. Cette réussite proviendrait moins d'une congruence des capitaux entre famille et école que d'une congruence des engagements<sup>36</sup>. » C'est donc autour de ces trois dimensions que se construirait le cercle vertueux de la réussite atypique.

---

<sup>33</sup> Benjamin CASTETS-FONTAINE, « La réussite scolaire atypique. De la famille au cercle vertueux » dans PRONOVOST, Gilles, dir. *Familles et réussite éducative*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2010, p. 73-86.

<sup>34</sup> *Ibid.*, p. 76.

<sup>35</sup> *Ibid.*, p. 79.

<sup>36</sup> *Ibid.*, p. 82.

### 3. Intégration et cohésion au sein d'une société (le rôle de l'État)

Selon une compréhension idéalisée du rôle de l'école, celle-ci doit former des travailleurs et citoyens bien intégrés à leur société. L'école peut être perçue comme un des principaux agents d'intégration sociale et civique. Dit plus simplement, elle contribuerait à créer de meilleures sociétés. Est-ce bien toujours le cas? Les travaux des sociologues François Dubet, Marie Duru-Bellat et Antoine Vérétoit sont particulièrement éclairants à propos des concepts d'intégration et de cohésion, ainsi que du rôle de l'école dans cette quête de socialisation<sup>37</sup>. Ces auteurs reconnaissent le rôle indéniable de l'école sur plusieurs plans.

Il est évident que le savoir détache des croyances les moins fondées et les moins rationnelles en formant des individus plus autonomes. Le plus souvent, le niveau d'éducation des individus favorise leur tolérance, leur civisme et leur ouverture au monde. On voit bien aussi que ceux qui ont tenté leur chance à l'école parviennent parfois à échapper au destin social fixé par leur naissance. Il est clair que les diplômés sont utiles à chacun de nous pour avoir un emploi et être mieux payé<sup>38</sup>.

Néanmoins, cette confiance dans l'école doit être nuancée et adaptée aux différents contextes sociétaux. Ainsi, il faut s'intéresser au rôle de l'État afin de bien relativiser le rôle d'agents de socialisation tels la famille et l'école. Pour prendre un exemple typiquement canadien et québécois, la même école (même cursus, même pédagogie, mêmes conditions matérielles) n'aura pas les mêmes impacts et résultats selon la région, *a fortiori* si l'on compare un milieu urbain comme Montréal avec une communauté autochtone du nord du Québec. Ici, ce n'est pas le potentiel ou les compétences des enseignants et des élèves qui sont en jeu, mais le contexte sociétal : taux de chômage, éloignement géographique, distanciation culturelle. Nous l'avons vu en abordant le concept de reproduction sociale : l'école, à elle seule, n'accroît pas nécessairement l'égalité des chances. Qui plus est, l'école peut même se révéler une institution discriminante ayant pour effet de sélectionner les élites et d'exclure les moins compétents. Afin d'imager leurs propos, les sociologues Dubet, Duru-Bellat et Vérétoit rappellent que des sociétés ouvrent simultanément écoles et prisons.

---

<sup>37</sup> François DUBET, Marie DURU-BELLAT et Antoine VÉRÉTOIT, *Les sociétés et leur école : emprise du diplôme et cohésion sociale*, Paris, Ed. Points, 2015, 254 p.

<sup>38</sup> *Ibid.*, p. 8.

La Fédération des cégeps publiait à la fin de l'année 2016 un rapport faisant suite à une consultation publique sur l'élaboration d'une politique de la réussite éducative<sup>39</sup>. Bien que le rôle de l'école soit central dans l'ensemble des recommandations issues du rapport, il n'en demeure pas moins que la perspective abordée en est une macrosociologique, incluant un ensemble d'agents de socialisation tels la famille et l'État. La Fédération recommande notamment que les politiques visant la réussite éducative puissent être mises en place dès la petite enfance, en s'assurant notamment que les personnes intervenant auprès des enfants de 0 à 12 ans reçoivent une formation suffisante et appropriée. Elle recommande également une approche inclusive qui favoriserait une intégration de tous à la société québécoise, arguant qu'une politique de la réussite éducative doit « [prendre] en compte les besoins particuliers de chaque groupe dans la gestion de la diversité. Que l'apport de toutes les diversités soit reconnu comme une force pour la société québécoise<sup>40</sup>. » Cette dernière recommandation implique évidemment un rôle et un financement accrus de l'État dans le secteur de l'éducation, et ce, sur tous les plans. Les rôles des parents et autres partenaires du monde de l'éducation sont également mentionnés comme centraux : « [Il faut reconnaître] les interrelations nécessaires entre le milieu éducatif et ses partenaires ainsi que la communauté [et soutenir] les moyens nécessaires à la création et au maintien de relations étroites entre eux<sup>41</sup>. »

Puisque, dans le cadre de notre étude, nous abordons la notion de réussite selon une acception sociétale (d'où l'appellation « éducative » plutôt que « scolaire »), il s'avère pertinent de nous intéresser à ce rôle de l'État comme agent de socialisation qui favorise l'essor des conditions de la réussite, que ce soit par le financement des initiatives sociales et scolaires (de la petite enfance à l'âge adulte) ou, tout simplement, par des politiques fiscales visant une répartition plus ou moins équitable des richesses au sein d'une société. À l'instar des sociologues Dubet, Duru-Bellat et Vérétoit, nous nous demandons donc « par quels mécanismes et dans quelles conditions les systèmes scolaires sont en mesure d'affecter positivement l'intégration et la cohésion des sociétés<sup>42</sup> ».

---

<sup>39</sup> FÉDÉRATION DES CÉGEPS, *Consultation publique sur l'élaboration de la politique de la réussite éducative*, Montréal, Fédération des cégeps, 2016, 26 p.

<sup>40</sup> *Ibid.*, p. 16.

<sup>41</sup> *Ibid.*, p. 18.

<sup>42</sup> François DUBET, Marie DURU-BELLAT et Antoine VÉRÉTOIT, *Les sociétés et leur école*, op. cit., p. 9.

Précisons les concepts des auteurs et voyons ce qu'ils entendent par « intégration » et « cohésion ». L'intégration d'une société est liée à la place relative de chaque individu dans cette société. Ainsi, en concordance avec une approche rappelant le fonctionnalisme, chacun doit avoir une fonction ou un rôle social pour assurer une certaine stabilité au système. En outre, les positions sociales des individus ne doivent pas être trop éloignées les unes des autres. À titre d'exemple (voir le tableau 2), les États-Unis d'Amérique satisfont à l'une des deux conditions de l'intégration, avec un taux de chômage parmi les plus faibles de la planète, mais constituent une société parmi les plus inégalitaires. Par opposition, la France affiche des taux de chômage très élevés, mais représente tout de même une société assez égalitaire sur le plan des positions sociales de ses membres. Le Canada et le Danemark ont d'assez bons (voire excellents) résultats sur les deux axes, tandis que d'autres pays, à l'instar du Brésil (nonobstant son économie performante), semblent moins efficaces sur les deux axes. Cela dit, des données aussi générales ne permettent pas d'appréhender toutes les subtilités et les spécificités d'une société, comme, pour le Canada, l'exemple des populations autochtones mentionné préalablement.

**Tableau 2 : Positionnement de cinq pays en fonction du taux de chômage et du coefficient de Gini (selon le site web du World Factbook)**

<b>Pays</b>	<b>Taux de chômage (2016)</b>	<b>Coefficient de Gini sur les inégalités (0 = égalité parfaite; inégalité totale)</b>
Brésil	12,6 % (140 <sup>e</sup> pays au monde)	0,519 (2012) (130 <sup>e</sup> pays au monde)
Canada	7,1 % (83 <sup>e</sup> pays au monde)	0,321 (2005) (37 <sup>e</sup> pays au monde)
Danemark	4,2 % (41 <sup>e</sup> pays au monde)	0,248 (2011) (3 <sup>e</sup> pays au monde)
États-Unis d'Amérique	4,7 % (48 <sup>e</sup> pays au monde)	0,45 (2007) (103 <sup>e</sup> pays au monde)
France	9,7 % (113 <sup>e</sup> pays au monde)	0,301 (2013) (24 <sup>e</sup> pays au monde)

La cohésion d'une société, elle, est encore plus difficilement mesurable et quantifiable, d'où la pertinence d'étudier les discours à son propos. D'ailleurs, précisons que dans le cadre de notre étude, ce ne sont pas tant l'intégration et la cohésion en leur sens objectif qui nous intéressent, mais plutôt la perception des étudiants révélée par leurs représentations, donc leur discours. Nous revenons sur ces éléments dans le deuxième chapitre en présentant notre approche méthodologique. La cohésion suppose que les sociétés tiennent « par un ensemble de valeurs, de

représentations et de croyances développant le civisme, la solidarité et la confiance en soi, dans les autres et dans les institutions<sup>43</sup> ». Il s'agit en quelque sorte de la solidarité créée à l'intérieur d'une société. Entre autres choses, une société avec une forte cohésion sociale en est une où le civisme et la vie associative sont fortement présents. Dubet, Duru-Bellat et Vérétoit s'appuient sur les grandes enquêtes sur les valeurs et les attitudes des individus pour définir plus précisément ce qu'ils entendent par cohésion. Ils basent leur analyse sur deux grandes familles de variables qui définissent une approche cohésive :

- 1) Le capital social, la densité des relations et de la vie associative, et les ressources relationnelles des individus;
- 2) La confiance dans les institutions sociales et politiques, dans les autres, et la confiance en soi-même et dans son avenir<sup>44</sup>.

La présence de la cohésion serait donc relative aux réseaux et aux normes de réciprocité et de confiance entre les membres d'une société. À la différence de l'intégration, la cohésion n'est pas nécessairement liée aux sociétés égalitaires et démocratiques. Au contraire, en effet, les trois sociologues rappellent que des sociétés plus traditionnelles, religieuses et même autoritaires, peuvent parfois afficher plus de cohésion, à l'instar de plusieurs pays de l'Afrique subsaharienne.

En somme, une société mieux intégrée et plus cohésive favorise la réussite éducative, nonobstant les particularités familiales de chaque individu. C'est pourquoi il s'avère pertinent de nous intéresser à cet aspect dans le discours des étudiants : sont-ils en mesure d'attribuer leur réussite à des caractéristiques sociétales qui dépassent leur réalité quotidienne?

## **B. Concepts-clés**

Si c'est la notion de réussite qui nous intéresse, il faut au moins réaliser que celle-ci se construit en relation étroite avec son antonyme, soit l'abandon et l'échec scolaire. D'où la pertinence de nous intéresser aux travaux de Vincent Tinto, professeur d'éducation à l'Université Syracuse, pour bâtir notre cadre conceptuel. L'objectif de celui-ci est de démontrer ce qui peut être entrepris pour augmenter la rétention des étudiants aux études supérieures. Pour ce faire, il recherche les causes du décrochage en prenant soin de préciser le caractère sociétal de

---

<sup>43</sup> *Ibid.*, p. 19.

<sup>44</sup> *Ibid.*, p. 23.

l'explication. « *The student departure, like departure from human communities generally, necessarily reflects both the attributes and actions of the individual and those of the members of the community in which that person resides*<sup>45</sup> ». Il cible d'ailleurs les racines individuelles du décrochage, qui sont au nombre de huit<sup>46</sup>.

- 1) Les intentions de l'individu. Une personne dont les intentions liées aux études sont indéfinies ou incertaines sera plus susceptible de décrocher.
- 2) L'engagement. La motivation et les efforts fournis sont en lien direct avec la réussite, mais ils sont corrélés à d'autres facteurs relatifs au contexte social.
- 3) La capacité d'ajustement. Le changement d'établissement scolaire nécessite que les étudiants puissent s'ajuster à leur nouvelle réalité et aux nouvelles exigences du milieu.
- 4) La capacité de surmonter les difficultés. La persévérance scolaire nécessite la capacité de réagir positivement dans l'éventualité où un échec survient, sans craindre les stigmates de l'échec.
- 5) La congruence. Un étudiant dont le parcours scolaire ne reflète pas ses besoins et ses champs d'intérêt est plus susceptible de décrocher.
- 6) L'intégration dans le milieu. Un étudiant qui s'inscrit dans un nouveau programme et dans une nouvelle école risque de vivre une forme d'isolement. Sa capacité à s'intégrer devient alors une condition *sine qua non* à sa réussite.
- 7) La capacité de concilier la vie extérieure. Les étudiants dont les obligations externes sont trop prenantes (emploi, famille) sont plus susceptibles de décrocher.
- 8) Les considérations financières. Les finances peuvent avoir un impact direct (manque d'argent pour payer ses études), mais plus souvent, il s'agit d'impacts indirects, tel, par exemple, le fait que le manque de moyens financiers mène à devoir investir plus de temps dans un travail rémunéré.

Notre recherche poursuit l'objectif de mieux connaître – et comprendre – les perceptions d'étudiants en fin de parcours universitaire en ce qui a trait aux causes de leur réussite. Nous illustrons nos intentions dans le schéma conceptuel illustré en figure 3. Il est à noter que le choix

---

<sup>45</sup> Vincent TINTO, *Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition*, 2nd ed., Chicago, University of Chicago Press, 2012, p. 5.

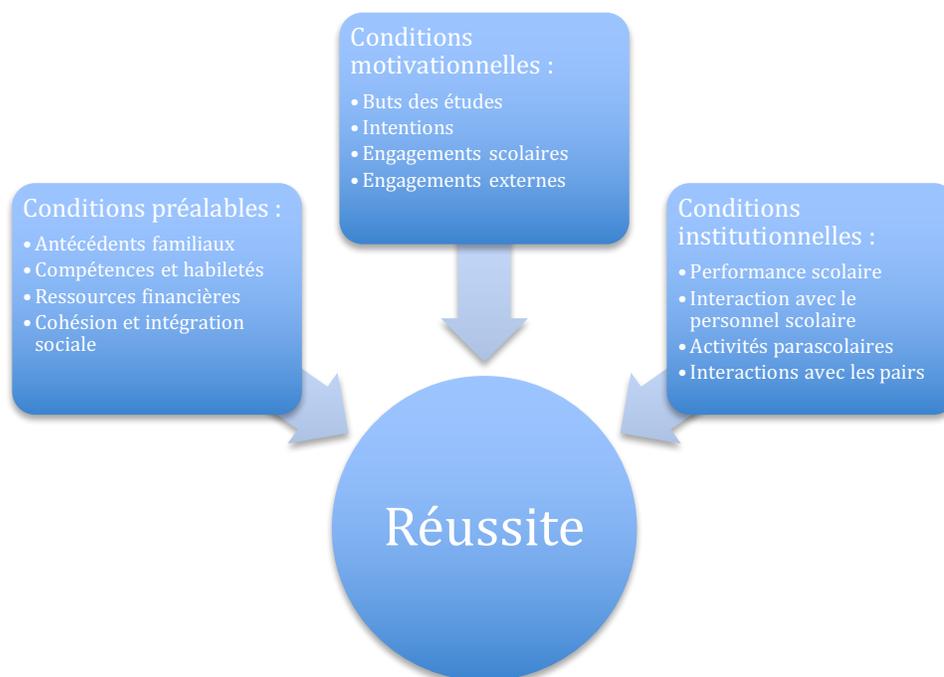
<sup>46</sup> *Ibid.*, p. 37-67.

des concepts s'est effectué selon une démarche qui rappelle la théorisation ancrée<sup>47</sup>, en ce sens que nous avons construit notre schéma de manière progressive, au cours de notre collecte de données et en fonction des témoignages des étudiants. Dans un premier temps, les concepts ont d'abord été choisis dès le début de la démarche, et ce, de façon intuitive, alors que les chercheurs préparaient la demande de subvention (à la fin de l'année 2015). Ils s'appuyaient alors sur quelques lectures sommaires ayant trait à la réussite scolaire (plus qu'éducative), mais surtout sur des intuitions. C'est dans un deuxième temps qu'il a fallu s'assurer, au cours de la collecte de données (dont nous expliquerons la démarche au chapitre suivant), que ces concepts correspondaient bel et bien à la réalité observée. Nous avons alors dû apporter des ajustements. Enfin, dans un troisième temps, cette collecte de données nous a menés à enrichir notre corpus théorique et à déterminer le cadre de notre analyse, d'où la nécessité de choisir des concepts qui s'ancrent à la fois dans les représentations des étudiants et dans les théories des auteurs cités plus haut. Pour ce faire, nous nous appuyons fortement sur les travaux de Tinto précédemment évoqués. Lui-même représentait schématiquement son propos, mais, à l'inverse de nous, ce sont les causes du décrochage qui l'intéressaient<sup>48</sup>.

---

<sup>47</sup> Juliet M. CORBIN et Anselm L. STRAUSS, *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*, 4th edition., Los Angeles London New Delhi Singapore Washington DC Boston, SAGE, 2015, 431 p.

<sup>48</sup> Vincent TINTO, *Leaving college, op. cit.*, p. 114.



**Figure 3 : Représentation conceptuelle des conditions de la réussite, inspirée des travaux de Tinto**

### 1. Conditions préalables

Les conditions préalables à la réussite sont de plusieurs ordres. Il s'agit en quelque sorte de l'état de situation de l'étudiant avant son entrée dans le système universitaire. De qui s'agit-il? Quelle est son histoire de vie? De quel milieu vient-il? Quelles sont ses capacités? En somme, les conditions préalables renvoient au vécu *a priori*. Elles touchent à la fois à la cohésion et à l'intégration sociale (rôle de l'État), à l'origine sociale (rôle de la famille) et aux caractéristiques individuelles liées à l'histoire de vie. Il peut s'agir du bagage familial et social, mais aussi des compétences et habiletés de l'individu, renvoyant ainsi à la notion d'ontosystème dans le modèle d'écologie sociale, c'est-à-dire aux caractéristiques personnelles. Ici, il faudrait parler d'attribution causale strictement interne. Dans un tel cas, plutôt que de porter un regard sur l'environnement social responsable de sa réussite, l'étudiant se regarde lui-même agir. Le concept appelle donc une vision moins déterministe de l'action sociale. L'acteur n'est pas que le strict produit d'un environnement qui le contrôle. Au contraire, sa réussite représente la conséquence ultime de ses choix, de sa vision et de ses efforts.

Par contre, les conditions préalables renvoient aussi à l'histoire de vie, donc aux expériences marquantes (tantôt stimulantes et inspirantes, tantôt anxiogènes, traumatisantes) ayant eu un

impact crucial dans le parcours étudiant. Ici, l'acteur ne peut évidemment pas se percevoir de façon atomisée. Sans être le résultat d'un déterminisme primaire, il demeure tout de même influencé par le bagage qui l'accompagne, pour le meilleur et pour le pire. Inscrites dans un cadre sociétal, ces expériences peuvent néanmoins avoir été vécues individuellement ou collectivement.

Enfin, parmi les conditions préalables à la réussite, on place également les ressources financières, c'est-à-dire le rôle positif ou négatif qu'a pu jouer la capacité de payer ses études postsecondaires.

## 2. Conditions motivationnelles

Le deuxième concept concerne des facteurs liés à la finalité de l'éducation. En un sens, il s'agit des raisons au cœur de la poursuite des études. C'est pourquoi on met l'accent davantage sur les buts des études eu égard à la perception des étudiants. Il faut ici entendre les buts selon deux acceptions, c'est-à-dire à la fois le but général des études pour l'ensemble des individus d'une société, mais aussi le but des études sur un plan strictement personnel. En ce sens, les conditions motivationnelles regroupent les intentions derrière la scolarisation, qu'il s'agisse d'intentions liées à la poursuite d'études de deuxième et troisième cycle, ou d'intentions professionnelles ou personnelles.

Les conditions motivationnelles incluent également l'engagement scolaire et l'engagement extrascolaire. Par engagement scolaire, entendons le niveau d'implication dans ses études, qu'il s'agisse du nombre d'heures consacrées aux travaux ou de l'importance en soi accordée à l'école. L'engagement extrascolaire fait référence aux autres temps sociaux qui peuvent influencer sur la place laissée à l'école. Ici, notons, par exemple, le rôle du marché du travail, rôle positif (acquisition d'autonomie, maturation) ou négatif (chronophagie, conséquences néfastes de l'émancipation financière, réévaluation des priorités).

## 3. Conditions institutionnelles

Les conditions institutionnelles renvoient directement aux éléments qui touchent l'école. Il peut s'agir du programme d'études proprement dit : sa structure, sa complexité, ses exigences. Par exemple, le nombre d'étudiants inscrits au sein d'une cohorte, la taille des groupes, le caractère compétitif d'un programme peuvent influencer sur la réussite.

Ces conditions institutionnelles peuvent également concerner toute la vie sociale entourant la poursuite des études. Ici, le rôle des professeurs est crucial, tout comme l'est celui des autres membres du personnel de l'université. Toutes ces personnes peuvent non seulement jouer un rôle dans la composante motivationnelle décrite ci-haut, mais également favoriser la réussite par les stratégies pédagogiques ou le soutien scolaire offerts. Il en est de même des pairs. La constitution d'un réseau social dans le cadre formel des études ou dans le cadre informel des activités parascolaires peut s'avérer déterminant dans la réussite éducative d'un individu. L'engagement parascolaire fait référence ici aux activités hors classe, non évaluées, qui s'inscrivent au cœur de l'établissement d'enseignement : rôle au sein d'une association étudiante, activités sportives ou artistiques.

Rappelons pour terminer que c'est sur la base du schéma de la figure 3 qu'une partie des thèmes de la discussion (au chapitre IV) sera construit.

### **C. Triple pertinence de la recherche**

La réalisation de notre recherche s'inscrit dans un désir de dépasser les préoccupations quotidiennes de la classe, mais sans pour autant les banaliser. D'où l'importance de présenter notre démarche et de souligner sa triple pertinence. Premièrement, le contexte dans lequel s'inscrit la recherche, soit celui de l'octroi d'une subvention du Programme de recherche et d'expérimentation pédagogique (PREP), oblige la priorisation des retombées pédagogiques de notre étude. Nous parlerons donc d'abord d'une pertinence pédagogique : une des finalités de notre étude est d'outiller les professeurs du collégial de manière à leur donner un accès plus grand à la connaissance des caractéristiques sociologiques des étudiants de leur classe. Déjà, dans le projet de recherche précédent<sup>49</sup>, nous insistions sur cette nécessité de connaître nos étudiants, leurs préoccupations et les enjeux au cœur de leur vie. Nous suivions alors une démarche en amont, en demandant à des étudiants du collégial de s'exprimer sur les frictions liées aux temporalités de leur vie, qu'il s'agisse du temps scolaire, du temps de travail ou des temps libres. Nous leur demandions également de se projeter dans l'avenir et d'envisager les défis dans les diverses sphères de leur existence. Au-delà d'une connaissance superficielle, liée à la répartition

---

<sup>49</sup> Daniel LANDRY et al., *L'occupation des temps sociaux et les projets d'avenir d'étudiants du collégial de la Mauricie*, op. cit.

des temps sociaux dans une vie, cette recherche a notamment permis de connaître plus profondément nos étudiants sur au moins trois facettes : leur rapport anxieux au monde scolaire, l'intégration culturelle du numérique dans leur vie, l'émergence d'un *ethos* du travail de type égotéliste<sup>50</sup>. Cette fois-ci, notre démarche s'effectue à rebours. Nous questionnons les étudiants en aval, soit quelques années après leur départ du collégial. Nécessairement, leurs perceptions et représentations se trouvent transformées par leur parcours postcollégial. Ils sont mieux à même de poser un regard critique – bien que subjectif – sur leur réussite scolaire et éducative. Pour des professeurs du collégial, ces informations sont précieuses. Il ne s'agit pas de transformer tous les rapports pédagogiques en ne prenant que des perceptions étudiantes comme matériau d'analyse. Nous souhaitons cependant que notre recherche serve de porte-voix à d'anciens étudiants du réseau collégial, de manière à semer la graine d'une réflexion plus globale sur le rôle et les objectifs de ce réseau. Les professeurs, conseillers pédagogiques et directions ne pourraient que s'en trouver inspirés.

Deuxièmement, notre recherche s'avère pertinente du point de vue scientifique. Outre les travaux de Jacques Roy (dont il est amplement question dans ce chapitre), seules quelques études abordent l'enseignement collégial sous l'angle de l'analyse sociologique. Heureusement, grâce à des programmes de subvention tels le PREP ou le Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA), des professeurs profitent de dégagements assez importants pour contribuer à l'émergence de ce champ de recherche. Il n'en demeure pas moins que le financement de la recherche au collégial demeure limité et fragile, comme l'ont démontré les travaux sur l'histoire de cette recherche<sup>51</sup>. De multiples contraintes (financement, diplomation, temps) font que rares sont les professeurs du collégial qui s'investissent dans la recherche à long terme. Chaque possibilité de déployer la recherche et de former des professeurs à la recherche représente donc une occasion à ne pas manquer. Il s'agit aussi de développer une culture de la recherche qui saura positionner les collèges du Québec au cœur d'enjeux pédagogiques et éducatifs de notre époque, avec tout ce que cela implique (publications,

---

<sup>50</sup> Rappelons à cet effet les travaux de Daniel Mercure qui associe l'égotéisme à une revendication de l'expérientialité et à une quête d'épanouissement : le monde doit répondre à mes besoins et le travail est vu comme une affirmation de mon identité. Daniel MERCURE, *La signification du travail : nouveau modèle productif et ethos du travail au Québec.*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2010, 304 p.

<sup>51</sup> Sébastien PICHÉ, Lynn LAPOSTOLLE et Monique LASNIER, *La recherche collégiale: 40 ans de passion scientifique*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2011, 262 p.

réseautage et, conséquemment, reconnaissance). Scientifiquement, notre étude conduit aussi à analyser les notions de réussite scolaire et de réussite éducative. La réussite scolaire et la persévérance scolaire sont devenues des obsessions gouvernementales en raison d'impératifs financiers, d'où le fait qu'elles sont maintenant des finalités en soi. Et c'est tant mieux! Mais si la diplomation mesure efficacement la réussite scolaire, elle offre plus ou moins d'explications de la réussite éducative. Dans les faits, réussir à obtenir un diplôme, c'est se donner des accès (à un emploi, à un capital, à un salaire). Aucune mesure ne permet cependant d'appréhender le concept beaucoup plus abstrait et subjectif qu'est celui de réussite éducative. C'est d'ailleurs pourquoi nous étudions les représentations de la réussite et abordons la question selon une approche macrosociologique.

Troisièmement, la recherche s'avère pertinente sur le plan social. Au Québec, le réseau collégial constitue une institution déterminante dans le parcours des jeunes depuis maintenant un demi-siècle. De nombreux acteurs du monde politique et du monde de l'éducation remettent ponctuellement en question la place du réseau collégial. Est-ce que ces établissements font le travail souhaité à l'origine dans le rapport Parent, notamment en matière d'acquisition de culture générale?

Celui qui entrera dans le monde du travail à la sortie de l'institut [des cégeps] aura reçu, à côté des cours de base obligatoires pour tous, – éducation physique, langue maternelle, langue seconde, philosophie, une solide formation spécialisée qui comportera quelques matières culturelles. Le futur étudiant d'université ne doit pas, lui, se spécialiser à ce stade; tout au plus peut-on parler pour lui de certaines concentrations ou blocs de cours orientés vers un groupe de facultés : sciences de la nature, sciences humaines, etc. Notons ici que le programme, préparé en collaboration avec les facultés, bien loin de viser à commencer la spécialisation, devra au contraire se hâter de fournir à l'étudiant une initiation sérieuse à des disciplines sur lesquelles il ne reviendra plus par la suite<sup>52</sup>.

Également, il y a lieu de se demander comment le réseau s'adapte aux défis du XXI<sup>e</sup> siècle? Toutes ces questions sont lourdes de conséquences et notre étude sur les perceptions de la réussite éducative n'offre certainement pas toutes les réponses satisfaisantes. Néanmoins, elle contribue à enrichir la réflexion au sujet du réseau, et plus particulièrement des parcours liés aux sciences et

---

<sup>52</sup> COMMISSION ROYALE D'ENQUÊTE SUR L'ENSEIGNEMENT DANS LA PROVINCE DE QUÉBEC, *Rapport de la commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. Tome 2 : Les structures pédagogiques du système scolaire A – Les structures et les niveaux d'enseignement*, Québec, Gouvernement du Québec, 1964, p. 80.

techniques humaines. Socialement, il ne faut pas non plus sous-estimer la place de l'école (en son sens large) comme institution déterminante dans la réussite et le positionnement social des individus. S'interroger sur la réussite éducative, c'est bien sûr s'attarder à la reproduction sociale et au rôle de la famille (nous l'avons vu), mais c'est surtout poser un regard sur les relations entre maints agents de socialisation, incluant la famille et l'école (selon une acception large). L'originalité et la pertinence sociale de notre recherche reposent sur ce regard critique et sur sa présentation d'une analyse macrosociologique de la réussite.

#### **D. Formulation des questions de recherche**

À partir des intentions scientifiques et du cadre conceptuel qui précèdent, nous sommes en mesure de poser deux questions de recherche.

- 1) Selon les conceptions, représentations et croyances des étudiants, quelles sont les conditions de leur réussite éducative?
- 2) De manière plus spécifique, mais toujours selon ces mêmes conceptions, représentations et croyances, quel rôle a joué le passage au collégial dans cette réussite éducative?

Si les réponses à ces questions ne rendent sans doute pas compte de manière objective des conditions de la réussite éducative, elles permettent à tout le moins de les envisager subjectivement, soit en fonction des perceptions étudiantes. Nos deux questions s'inscrivent donc dans la catégorie des questions descriptives, car elles visent à décrire un phénomène à partir des représentations des acteurs.

« Si je suis finalement devenu sociologue c'est essentiellement afin de mettre un point final à ces exercices à base de concepts collectifs dont le spectre rôde toujours. En d'autres termes, la sociologie, elle aussi, ne peut procéder que des actions d'un, de quelques, ou de nombreux individus séparés. C'est pourquoi elle se doit d'adopter des méthodes strictement individualistes<sup>1</sup>. »

Max Weber

## CHAPITRE II : CONSIDÉRATIONS MÉTHODOLOGIQUES

Les questions de recherche étant établies, quelles sont les façons les plus appropriées d'y répondre? Bien que nous souhaitons recueillir quelques données sociodémographiques et qu'une analyse quantitative basique s'impose pour les analyser, l'analyse qualitative demeure au cœur de notre démarche. Il s'avère judicieux de privilégier une telle approche, mieux à même de rendre compte du discours des étudiants rencontrés. Dans ce chapitre, nous présentons d'abord brièvement la démarche sociologique privilégiée et l'approche qualitative, à la suite de quoi nous précisons les modalités entourant la collecte (population, méthode, outils) et l'analyse des données.

### A. Démarche de sociologie compréhensive

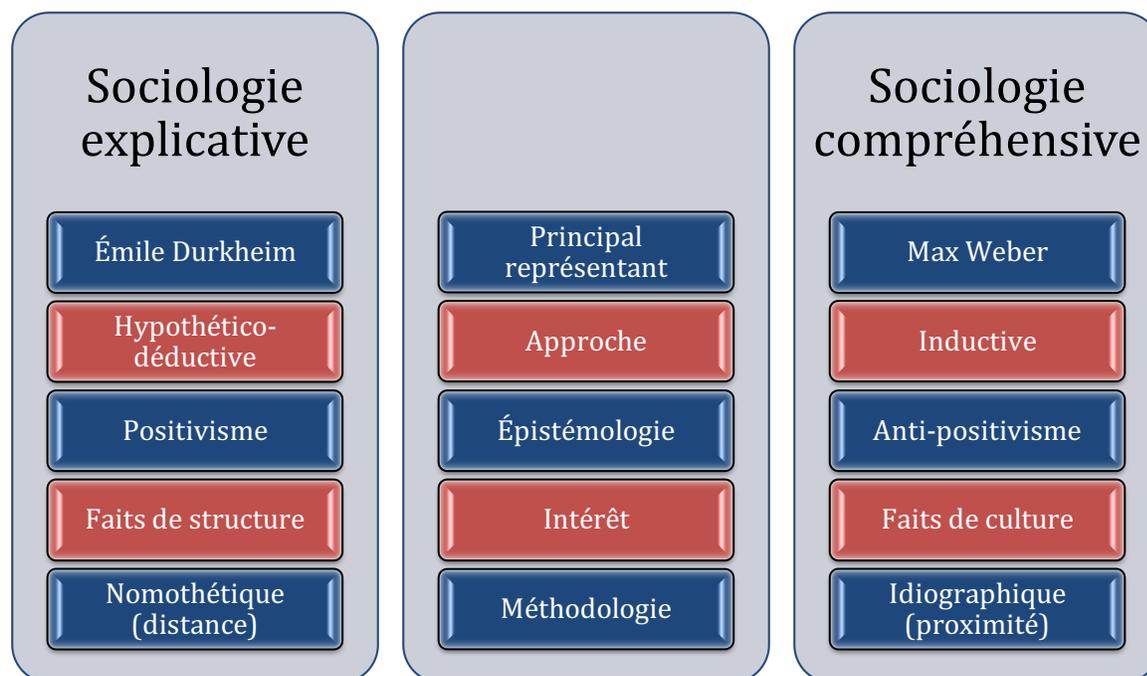
L'intérêt de notre étude est la compréhension du sens que les participants accordent au phénomène des conditions de la réussite éducative. En sociologie, cela renvoie à une approche compréhensive de tradition wébérienne. « [Max] Weber s'attachait à souligner l'avantage qu'ont les sciences de l'homme sur les sciences de la nature de pouvoir comprendre "de l'intérieur" les phénomènes ou les faits étudiés. L'historien, le sociologue, le psychologue, l'économiste peuvent interpréter les phénomènes en prenant la place des sujets, en s'associant à leurs sentiments ou en adoptant leur représentation des faits<sup>2</sup>. » Nous pouvons ainsi parler d'une approche inductive où les chercheurs travaillent à proximité du phénomène observé, selon une méthodologie dite idiographique. Les faits de culture se trouvent au cœur de l'étude. Toute cette approche s'oppose à un regard plus positiviste de tradition durkheimienne, qui s'intéresserait plutôt à une approche

---

<sup>1</sup> Wilhelm HENNIS et Lilyane DEROUCHE-GURCEL, *La problématique de Max Weber*, Paris, Presses universitaires de France, 1996, 258 p.

<sup>2</sup> Guy ROCHER, *Introduction à la sociologie générale*, Montréal, Éditions Hurtubise, 2011, p. 21.

hypothético-déductive et à l'étude des faits de structure<sup>3</sup>. Autrement dit, notre perspective favorise l'étude des représentations que les acteurs se font d'un phénomène, que ce soit par leurs attitudes ou leurs opinions. « La sociologie étant science compréhensive de l'action sociale, la compréhension implique la saisie du sens que l'acteur donne à sa conduite<sup>4</sup>. »



**Figure 4 : Représentation de l'opposition entre deux approches sociologiques**

Par ailleurs, notre recherche s'inscrit principalement dans un paradigme qualitatif et interprétatif<sup>5</sup>, mais non en opposition à une approche quantitative. À ce titre, à l'instar de Raymond Boudon, nous croyons foncièrement en l'importance d'une diversité d'approches :

Il est aussi déraisonnable de privilégier les méthodes quantitatives que les méthodes qualitatives; aussi déraisonnable de nier l'importance des mathématiques en sociologie que de méconnaître que de larges secteurs et de nombreux problèmes de la sociologie ne paraissent pas devoir en attendre un grand secours; aussi déraisonnable de penser que le sociologue

<sup>3</sup> Voir la figure 4, qui présente l'opposition entre la sociologie compréhensive et la sociologie explicative.

<sup>4</sup> Raymond ARON, *Les étapes de la pensée sociologique*, Paris, Gallimard, 1967, p. 501.

<sup>5</sup> Lorraine SAVOIE-ZAJC et Thierry KARSENTI, *La recherche en éducation : étapes et approches*, Saint-Laurent, ERPI, 2011, 360 p.

doive toujours viser une description concrète des phénomènes sociaux que de rejeter toute recherche qui n'aboutirait pas à des modèles abstraits<sup>6</sup>.

Les auteurs Corbin et Strauss définissent l'approche qualitative en prenant soin de préciser l'implication des chercheurs dans le processus. « *Qualitative research is a form of research in which the researcher or a designated coresearcher collects and interprets data, making the researcher as much a part of the research process as the participants and the data they provide*<sup>7</sup>. » Anadón et Savoie Zajc affirment que ce dialogue entre participants et chercheurs vise à ce que l'analyse qualitative offre des lectures interprétatives et donne un sens à des phénomènes sociaux<sup>8</sup>. Pierre Paillé s'emploie à préciser ce qu'il faut entendre par analyse qualitative, c'est-à-dire « une démarche discursive et signifiante de reformulation, d'explicitation ou de théorisation d'un témoignage, d'une expérience ou d'un phénomène<sup>9</sup> ». Il ajoute que le résultat ne s'avère jamais être une quantité ou une proportion, mais il s'agit d'une qualité ou de la conceptualisation d'un objet. C'est un tel cadre paradigmatique qui nous alimente ici. Sans en respecter tous les paramètres, notre étude s'inspire de la *grounded theory* au sens où elle préconise un va-et-vient entre collecte des faits, codage et classification, et rédaction de comptes rendus<sup>10</sup>. C'est par une meilleure compréhension de la perspective, du discours et des représentations des étudiants que nous serons en mesure de concevoir le sens qu'ils donnent à leur réussite éducative.

## **B. Méthodes et outils de collecte de données**

La collaboration des universités et les autorisations nécessaires ont été sollicitées au début de l'automne 2016, de sorte que la collecte de données puisse s'amorcer aussi tôt qu'en octobre de la même année. Celle-ci s'est déroulée du 12 octobre au 8 décembre. Deux méthodes de collecte ont été retenues, soit le groupe d'entretien et le questionnaire en ligne.

---

<sup>6</sup> Raymond BOUDON, *Les méthodes en sociologie*, Paris, PUF, 1969, p. 124.

<sup>7</sup> Juliet M. CORBIN et Anselm L. STRAUSS, *Basics of qualitative research, op. cit.*, p. 4.

<sup>8</sup> Marta ANADÓN et Lorraine SAVOIE ZAJC, « Introduction. L'analyse qualitative des données », *Recherches qualitatives*, vol. 28, n° 1 (2009), p. 1.

<sup>9</sup> Pierre PAILLÉ, « De l'analyse qualitative en général et de l'analyse thématique en particulier », *Revue de l'Association pour la recherche qualitative*, vol. 15, (1996), p. 181.

<sup>10</sup> Alain BEITONE et al., *Sciences sociales*, 4e éd., Paris, Sirey, 2004, p. 27.

## 1. Groupe d'entretien

Le groupe d'entretien est utilisé comme dispositif de recherche en sociologie et en sciences de l'éducation depuis de nombreuses décennies. Son origine remonte cependant au monde du marketing des années 1940<sup>11</sup>. Paul Lazarsfeld et Robert Merton sont associés à cet essor. Les « *focus groups* » cherchaient alors à recueillir l'opinion de consommateurs sans devoir recourir à des sondages lourds et coûteux. De surcroît, le groupe d'entretien permettait de recueillir des données empiriques avec l'emploi d'un langage plus naturel pour les participants.

Néanmoins, la fiabilité méthodologique des groupes de discussion a été critiquée. Il est vrai que les impératifs économiques à la base du marketing ont pu mener à des dérives et au délaissement occasionnel d'une rigueur scientifique quant à la collecte et à la présentation des données. Cependant, il y a lieu de distinguer l'emploi à des fins de marketing et celui à des fins de recherche scientifique. Les groupes d'entretien sont maintenant utilisés massivement dans les domaines de la santé et de l'éducation. Par l'influence de courants de recherche tels l'ethnométhodologie et l'interactionnisme symbolique, des précisions méthodologiques ont été apportées. « Ce rapprochement s'avère intellectuellement stimulant; on y récupère toute l'expertise issue non seulement de l'ethnologie, mais aussi de la psychologie des groupes<sup>12</sup>. »

Baribeau et Germain expliquent la progression de l'utilisation des groupes d'entretien par trois facteurs (trois types d'impératifs) qui s'avèrent également déterminants dans la présente enquête<sup>13</sup>. Les premiers impératifs sont économiques. Pour nous, les cadres temporel et financier étaient limités. Une recherche PREP doit s'effectuer sur une période d'une année et demie au maximum (soit ici de l'obtention de la subvention au printemps 2016 à la remise du rapport final, au maximum en décembre 2017). Dans notre cas, cela doit se matérialiser avec un dégagement relativement minime, l'enseignement prenant beaucoup plus d'espace que la recherche dans notre charge professionnelle annuelle. Il s'avérait donc essentiel de trouver un dispositif de recherche qui soit rapide, peu onéreux et efficace quant à la collecte de données empiriques. Les deuxièmes impératifs sont politiques. Ils impliquent que les chercheurs puissent, par la méthode d'enquête

---

<sup>11</sup> Colette BARIBEAU et Mélanie GERMAIN, « L'entretien de groupe : considérations théoriques et méthodologiques », *Recherches qualitatives*, vol. 29. n° 1 (2010), p. 29.

<sup>12</sup> *Ibid.*, p. 31.

<sup>13</sup> *Ibid.*, p. 35.

employée, d'abord avoir accès à des fonds de recherche, et ensuite produire des résultats satisfaisants et reconnus en sciences sociales. L'acceptation de notre projet de recherche prouve le premier; la réception de notre rapport prouvera, souhaitons-le, le second. Enfin, la dernière catégorie d'impératifs a trait à la scientificité. Les entretiens de groupe permettent d'explorer des thématiques sensibles et de faire émerger des représentations sociales. Dans notre cas, il aurait été ardu de faire ressortir un discours sur les conditions de la réussite éducative par l'entremise d'une autre technique d'enquête : notre intérêt reposait sur des représentations, donc sur la subjectivité des acteurs à qui sont posées des questions sur leur histoire de vie. L'entretien de groupe crée une proximité entre les animateurs et les participants qui favorise l'établissement d'un lien de confiance.

Pour orienter l'animation des groupes, mais aussi, à la base, pour soutenir la construction du protocole d'entretien, les travaux de Durand et Blais ont servi de repères<sup>14</sup>. Trois questions composaient le protocole<sup>15</sup>. De prime abord, les participants étaient interrogés sur ce à quoi ils attribuent leur réussite universitaire. Cette question, posée de façon très générale, visait à faire ressortir les premiers éléments qui venaient à l'esprit des participants. Puis, selon la variété des réponses obtenues, les animateurs poursuivaient en orientant les discussions vers des conditions précises. Sur le plan interne, il pouvait s'agir des qualités personnelles, de la motivation, des valeurs, de la culture générale et des connaissances, tandis que sur le plan externe, on parlait des finances personnelles, de l'entourage, des rencontres ou des groupes d'appartenance. La deuxième question concernait le rôle du collégial, à savoir si celui-ci avait préparé ou non la personne à poursuivre des études universitaires. Nous savions pertinemment que les réponses varieraient de façon importante d'un individu à un autre, surtout en fonction des parcours différents (préuniversitaires ou techniques). Nous ne souhaitons toutefois pas préciser et nous restreindre, préférant entendre l'ensemble des commentaires. La troisième et dernière question offrait aux participants la possibilité de compléter leur discours et de s'ouvrir à d'autres conditions potentielles de leur réussite, à l'ensemble des autres expériences de vie ayant pu contribuer à ce succès. Au besoin, les animateurs précisaient la question en donnant des

---

<sup>14</sup> Claire DURAND et André BLAIS, « Le sondage » dans *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données*, 6e édition., Québec, Presses de l'Université du Québec, 2016, p. 455-502.

<sup>15</sup> Voir l'annexe 1 pour une présentation du protocole d'entretien.

exemples : voyages, expériences de travail ou épreuves ayant nécessité une bonne capacité de résilience.

Le protocole d'entretien était court. Il offrait cependant une grande flexibilité aux animateurs dont le rôle était de favoriser l'expression et d'encourager les échanges. À cet effet, nous nous inspirions des travaux de Baribeau qui précise les trois fonctions liées à l'animation : production, confirmation, orientation<sup>16</sup>. Le tableau 3 présente ces trois fonctions.

**Tableau 3 : Rôle de l'animateur d'un groupe d'entretien**

<b>Production</b>	<b>Confirmation</b>	<b>Orientation</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ouverture</li> <li>• Relance</li> <li>• Tour de parole</li> <li>• Demande de précisions</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Confrontation</li> <li>• Corroboration</li> <li>• Reformulation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recentration des propos</li> <li>• Relance thématique</li> <li>• Déductions</li> <li>• Mises en parallèle</li> </ul>

## 2. Questionnaire d'enquête

Nous souhaitions procéder à une seconde collecte auprès des mêmes participants, notamment pour recueillir des informations sociodémographiques. Or, Baribeau et Germain nous mettent en garde contre la double collecte. « [Il faut] demeurer attentif au fait qu'en combinant, les sujets peuvent avoir le sentiment de se redire (groupe et individuel) ou encore d'être épiés (observation et entretien). Certains chercheurs préfèrent appliquer les dispositifs à deux populations différentes<sup>17</sup>. » Dans notre cas, la seconde technique d'enquête n'était ni celle de l'entretien individuel, ni celle de l'observation, ce qui vient partiellement réduire ce risque. Malgré tout, nous avons pris soin de nous assurer que les informations demandées dans le questionnaire étaient complémentaires à celles recueillies lors des groupes d'entretien.

Notre questionnaire permet ainsi de réunir les données sociodémographiques, de tracer l'histoire de vie scolaire, de questionner les sources de financement de l'école, ainsi que de situer la place

<sup>16</sup> Colette BARIBEAU, « Analyse des données d'entretien de groupe », *Recherches qualitatives*, vol. 28. n° 1 (2009), p. 136-137.

<sup>17</sup> Colette BARIBEAU et Mélanie GERMAIN, « L'entretien de groupe : considérations théoriques et méthodologiques », *loc. cit.*, p. 33.

consacrée aux études dans la vie des répondants. Il est composé de 14 questions principales, dont des questions à choix multiples, des questions ouvertes à réponses courtes et une question à échelle d'évaluation de 1 à 10<sup>18</sup>. Les données sociodémographiques sont celles liées à l'âge, au sexe, à la nationalité, au statut civil et au lieu de résidence des participants. L'histoire de vie scolaire est, quant à elle, abordée à l'aide de questions sur les programmes universitaires actuels et passés (le cas échéant), sur la moyenne scolaire à l'université, ainsi que sur le parcours collégial. Les sources de financement des études sont connues en fonction des réponses à une question précisément sur le sujet, mais aussi à une autre sur la situation professionnelle des répondants. Enfin, la place des études dans la vie des répondants est commentée à la suite d'une question au sujet du nombre d'heures consacrées aux travaux et à l'étude (en excluant les heures de cours). Notons également qu'une question ouverte est posée sur la manière dont les répondants se projettent après l'obtention de leur diplôme universitaire. Cette question, d'ailleurs, nécessite une analyse distincte des autres questions, vu son caractère qualitatif.

Le questionnaire a été bâti au début de l'automne 2016 et testé auprès d'étudiants universitaires de notre entourage. Pour la collecte, il a été fourni aux étudiants par l'entremise de la plateforme Google Forms. Toutes les personnes ayant participé aux groupes d'entretien recevaient de notre part un courriel la journée même de notre rencontre afin qu'elles remplissent le questionnaire. Le choix d'envoyer un hyperlien plutôt que de faire remplir le questionnaire papier comportait certainement le risque que les étudiants n'y répondent pas. Notons cependant que plus de 93 % des participants l'ont bel et bien rempli (40 participants sur 43). Un autre risque résidait dans le fait que des participants aient pu répondre à certaines questions à la hâte, mais il n'y a pas lieu de croire que la formule papier aurait donné lieu à une collecte de données plus riche. Par ailleurs, Google Forms nous facilitait grandement la tâche quant au traitement des données. Il était très simple d'exporter celles-ci dans le tableur de notre choix et de procéder à une analyse à la fois rapide et efficace.

### **C. Description des participants et les modalités de recrutement**

La population visée par notre étude est constituée de l'ensemble des étudiants universitaires en voie de terminer un programme de premier cycle lié à l'univers des sciences humaines. Il doit

---

<sup>18</sup> Dans sa deuxième partie, l'annexe 1 présente le questionnaire en ligne utilisé auprès des étudiants.

s'agir d'étudiants ayant complété au moins la moitié des crédits de leur programme, de manière à ce qu'ils aient le recul nécessaire par rapport au parcours effectué. Afin d'obtenir un regard plus large, nous ne souhaitons pas restreindre notre population à un groupe d'âge précis, ni aux étudiants ayant préalablement complété une formation collégiale en sciences humaines. Nous favorisons ainsi la rencontre d'étudiants possédant des parcours assez distincts les uns des autres, donc des points de vue tout aussi distincts.

Pour des raisons de proximité géographique, notre échantillon a été constitué auprès d'étudiants inscrits à l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR). Nous avons voulu solliciter des étudiants de plusieurs programmes, de manière à refléter le plus fidèlement possible les profils de sortie du collégial. En prenant appui sur les profils de sortie du programme *Sciences humaines* qu'offre le Collège Laflèche, nous souhaitons approcher des personnes des programmes universitaires suivants : psychoéducation, adaptation scolaire, enseignement préscolaire et primaire, histoire, communication sociale, administration<sup>19</sup>. Le tableau 4 présente les profils du collégial et leurs corollaires universitaires, expliquant ainsi notre choix d'échantillon.

**Tableau 4 : Choix des programmes universitaires en fonction des profils de sortie du collégial**

<b>Profils de sortie du programme de Sciences humaines du Collège Laflèche</b>	<b>Programmes universitaires choisis pour la collecte de données</b>
Psychologie	Psychoéducation
Éducation	Adaptation scolaire; Enseignement préscolaire et primaire
Monde	Histoire; Communication sociale
Administration	Administration

Le recrutement d'étudiants se réalisait par l'entremise de contacts formels et informels. Formellement, des lettres d'intention<sup>20</sup> étaient envoyées aux directions des programmes afin d'établir un premier contact et d'évaluer le réalisme de la démarche. Nous demandions d'obtenir

<sup>19</sup> Pour une présentation des profils du Collège Laflèche, voir la page suivante : [http://www.clafleche.qc.ca/sciences\\_humaines/](http://www.clafleche.qc.ca/sciences_humaines/).

Pour une présentation des programmes offerts à l'Université du Québec à Trois-Rivières, voir la page suivante : <http://www.uqtr.ca/programme/>.

<sup>20</sup> Voir l'annexe 2 (lettre d'information) et l'annexe 3 (courriel de sollicitation).

l'accès aux étudiants afin de solliciter leur participation à nos groupes d'entretien et leurs réponses à un court questionnaire en ligne. Informellement, c'est par des contacts directs avec des professeurs et chargés de cours de l'UQTR que notre démarche a été facilitée. Nos relations professionnelles respectives nous ont facilité la tâche et ont pavé la voie à une recherche relativement fructueuse. Après avoir obtenu l'autorisation des professeurs concernés et des responsables de programmes, nous rencontrions des groupes d'étudiants dans leur classe, pour une période de dix à quinze minutes, au cours de laquelle nous expliquions les objectifs de notre recherche, ainsi que nos intentions. Dans le but de compenser le temps investi et de remercier les candidats intéressés pour leur participation, nous offrons une carte cadeau de dix dollars d'un célèbre marchand de musique en ligne. Nous fixions par la suite une rencontre avec les personnes intéressées. Au total, ce sont 43 étudiants qui ont accepté de participer à nos entretiens. Sur le lot, 40 ont répondu au questionnaire en ligne. Le tableau 5 présente la composition de notre échantillon en fonction du déroulement des divers groupes d'entretien.

**Tableau 5 : Répartition des participants aux groupes d'entretien et des répondants au questionnaire en fonction des programmes d'études**

Nom du fichier	Date	Intervieweurs	Programmes ciblés	Nombre de participants (réponses au questionnaire)	Durée
Focus1 (groupe test)	12 octobre 2016	Jason Luckerhoff	Communication sociale, 2 <sup>e</sup> et 3 <sup>e</sup> cycle	9 (9)	1 heure et 53 minutes
Focus2	12 octobre 2016	Diane Dumont et Stéphane Roy	Communication sociale	6 (6)	45 minutes
Focus3	31 octobre 2016	Diane Dumont et Stéphane Roy	Administration	7 (6)	40 minutes
Focus4	10 novembre 2016	Diane Dumont et Daniel Landry	Histoire et enseignement secondaire	4 (3)	44 minutes
Focus5	17 novembre 2016	Diane Dumont et Daniel Landry	Psychoéducation	8 (8)	1 heure et 38 minutes
Focus6	1 <sup>er</sup> décembre 2016	Diane Dumont et Daniel Landry	Adaptation scolaire	8 (8)	34 minutes
Focus7	8 décembre 2016	Daniel Landry	BEPEP	5 (4)	26 minutes
Focus8	8 décembre 2016	Stéphane Roy	BEPEP	5 (5)	29 minutes

Au moment et au lieu fixés, les participants recevaient les consignes de base. La recherche et ses objectifs leur étaient brièvement présentés, après quoi on leur demandait de signer un formulaire de consentement<sup>21</sup>. Les groupes d'entretien s'amorçaient ensuite. Ils étaient d'une durée très relative, selon le nombre de participants et leur loquacité. Ainsi, même si le schéma d'entretien était le même d'un groupe à un autre, la durée des entretiens a varié de 26 minutes (pour un groupe de 5 participants) à 1 heure et 38 minutes (pour un groupe de 8 participants).

L'objectif initial de recrutement était plus ambitieux. Nous voulions réaliser 8 groupes d'entretien de 8 participants chacun, au sein d'au moins 4 programmes universitaires différents. Les difficultés de recrutement nous ont obligés à revoir nos objectifs quant au nombre de groupes (7 plutôt que 8) et quant au nombre de participants par groupe (une moyenne de 6,1 participants par groupe plutôt que 8). Baribeau mentionne cependant que le nombre d'étudiants devant composer un échantillon est très relatif et dépend des impératifs économiques, politiques et scientifiques de la recherche. « Tous les manuels apportent des précisions, parfois contradictoires il faut le souligner, quant à la constitution de l'échantillon. Le nombre de personnes par groupe oscille entre 4 et 12, 8 ou 10 étant la moyenne. Quant au nombre de groupes, aucune précision n'est donnée<sup>22</sup>. » Dans notre cas, afin d'obtenir des résultats diversifiés, nous souhaitions préalablement obtenir une hétérogénéité quant à l'âge des participants et à leur programme de provenance. Ces objectifs ont été atteints. Dans un monde idéal, nous aurions souhaité que la même personne anime chacun des 7 groupes de discussion, mais la difficulté à planifier les rencontres en fonction des disponibilités des chercheurs et des participants nous a obligés à diviser les responsabilités d'animation. Pour les groupes 2, 3, 4, 5 et 6, deux animateurs ont été présents. Diane Dumont a été présente pour 5 des 7 groupes, Daniel Landry pour 4 des 7 groupes, et Stéphane Roy pour 3 des 7 groupes. Les trois chercheurs s'étaient concertés *a priori* de manière à donner les mêmes consignes, à poser les questions similairement et à fournir des rétroactions analogues. À cet effet, pour faciliter leur travail et par souci d'uniformité, ils avaient produit un aide-mémoire incluant les consignes et les questions de recherche à transmettre aux participants.

---

<sup>21</sup> Voir l'annexe 4 (lettre d'information destinée aux participants) et l'annexe 5 (formulaire de consentement).

<sup>22</sup> Colette BARIBEAU, « Analyse des données d'entretien de groupe », *loc. cit.*, p. 135.

## D. Procédure pour l'analyse des données

La préparation de la collecte de données (constitution des outils, contacts, démarches pour la certification éthique) et la collecte proprement dite ont été réalisées à la session d'automne 2016. C'est à la session d'hiver 2017 qu'ont été effectuées les tâches de transcription des entretiens de groupe, d'analyse et d'interprétation des résultats. La rédaction du présent rapport s'est effectuée au cours des sessions d'hiver et d'automne 2017<sup>23</sup>.

En ce qui a trait à l'analyse des données, la transcription des échanges de chacun des groupes d'entretien était nécessaire. Le logiciel Olympus a facilité cette tâche et rendu possible le codage qui allait suivre<sup>24</sup>. Le logiciel QSR NVivo 7.0, quant à lui, a été exploité pour l'analyse. Ce dernier présente l'avantage d'être simple d'utilisation et approprié pour l'analyse interprétative et inductive<sup>25</sup>. Tout en mettant en garde contre la béquille que pourraient constituer les logiciels d'analyse de données (perte de temps pour apprendre à les faire fonctionner, organisation des données qui prend plus de place que l'analyse de celles-ci), Corbin et Strauss insistent sur leur pertinence. « *One of the greatest values of computer programs comes at the time of writing the research. It is so easy to access concepts, return to the raw data to verify, find examples and quotes, retrieve memos, do diagrams, correct mistakes, find gaps in logic, and most of all rewrite*<sup>26</sup>. »

C'est une analyse thématique qui a permis de dégager les thèmes centraux des propos des participants lors des groupes de discussion. Plus spécifiquement, ce type d'analyse consiste « à procéder systématiquement au repérage, au regroupement et, subsidiairement, à l'examen discursif des thèmes abordés dans un corpus<sup>27</sup> ». Paillé et Mucchielli nous rappellent que les thèmes doivent d'abord être notés au fur et à mesure de la lecture du texte. Ils sont ensuite fusionnés et regroupés au besoin, avant d'être hiérarchisés sous la forme de thèmes centraux.

---

<sup>23</sup> L'annexe 6 présente le calendrier de réalisation de la recherche.

<sup>24</sup> Les transcriptions ont été réalisées en suivant un protocole précis. L'annexe 7 présente les consignes à respecter pour la transcription des entretiens.

<sup>25</sup> Frédéric DESCHENAUX, *Guide d'introduction au logiciel QSR Nvivo 7.0. Cahiers pédagogiques de l'Association pour la recherche qualitative*, Trois-Rivières, Association pour la recherche qualitative, 2007, 32 p.

<sup>26</sup> Juliet M. CORBIN et Anselm L. STRAUSS, *Basics of qualitative research, op. cit.*, p. 205.

<sup>27</sup> Pierre PAILLÉ et Alex MUCCHIELLI, *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, 3e éd., Paris, Armand Colin, 2012, 424 p.

Les données du questionnaire sont analysées à l'aide de tests statistiques descriptifs. Cet aspect demeure secondaire dans le cadre de la recherche : notre échantillonnage est petit, et nous ne visons pas à dégager des tendances généralisables à l'ensemble des étudiants universitaires. « Lorsque l'objectif d'une recherche est simplement de décrire une situation ou un ensemble de données, il est d'usage d'utiliser la statistique descriptive. La statistique descriptive se distingue de l'inférence statistique, qui vise, elle, à extrapoler sur la population entière les résultats d'une enquête portant sur un échantillon<sup>28</sup>. » Tout de même, ce type d'analyse s'avérait essentiel, ne serait-ce que pour présenter un portrait précis des répondants sur le plan de leur parcours scolaire et professionnel, de leurs résultats scolaires et de leurs finances.

### **E. Considérations d'ordre éthique**

Même si, à première vue, une recherche sur les conditions de la réussite éducative ne semble pas comporter d'énormes risques pour les participants, il nous fallait respecter quelques principes de base. C'est ainsi que des demandes de certification éthique ont été présentées à deux établissements : notre collègue d'appartenance, soit le Collège Laflèche, et l'université de provenance de nos participants, soit l'Université du Québec à Trois-Rivières<sup>29</sup>. Sans présenter ici de façon exhaustive les considérations au cœur de notre démarche, notons quelques faits saillants qui se trouvent au centre des préoccupations de l'énoncé de politique des trois Conseils en matière d'éthique à la recherche avec des êtres humains<sup>30</sup> : le consentement, la justice et l'équité, ainsi que la vie privée et la confidentialité.

Sur le plan du consentement, avant de participer à l'entretien de groupe, les participants sont accompagnés dans la lecture de la lettre d'information et la signature du formulaire de consentement. Nous prenons soin de présenter les objectifs et le déroulement de la recherche, tout en nous assurant également de répondre aux questions. Les notions de justice et d'équité, elles,

---

<sup>28</sup> Bruno MARIEN et Jean-Pierre BEAUD, *Guide pratique pour l'utilisation de la statistique en recherche. Le cas des petits échantillons*, Réseau sociolinguistique et dynamique des langues. Agence universitaire de la Francophonie, 2003, <http://eprints.aideenligne-francais-universite.auf.org/379/p.4>.

<sup>29</sup> Le certificat d'éthique de la recherche avec des êtres humains du Collège Laflèche porte le numéro CER-LAF-2016-6. Celui de l'Université du Québec à Trois-Rivières porte le numéro CER-16-227-07.04. Ils sont valides pour la période du 28 septembre 2016 au 28 septembre 2017.

<sup>30</sup> CONSEIL DE RECHERCHE EN SCIENCES HUMAINES DU CANADA, CONSEIL DE RECHERCHES EN SCIENCES NATURELLES ET EN GÉNIE DU CANADA et INSTITUTS DE RECHERCHE EN SANTÉ DU CANADA, *Énoncé de politique des trois Conseils : éthique de la recherche avec des êtres humains*, Ottawa, Gouvernement du Canada, 2014.

renvoient au choix du groupe de participants, qui se fait de manière volontaire<sup>31</sup>. Cependant, comme nous l'avons vu, ces étudiants doivent présenter certaines caractéristiques pour pouvoir faire partie de la recherche. Ils doivent avoir franchi au moins la moitié de leur parcours universitaire et être inscrits au sein d'un programme universitaire du vaste champ des sciences humaines. Enfin, les notions de vie privée et confidentialité renvoient notamment à la nécessité de conserver l'anonymat des participants qui acceptent de prendre part à l'étude. Pour ce faire, les données sont conservées dans l'ordinateur portable du chercheur principal, soit Daniel Landry, et l'ordinateur est verrouillé avec un code de sécurité. Seuls les trois chercheurs ont accès aux données. Il est prévu de conserver celles-ci deux ans et de les détruire par la suite. Peu de données à caractère personnel sont recueillies, si ce ne sont les données sociodémographiques. De plus, la diffusion des résultats ne peut permettre de reconnaître un individu.

---

<sup>31</sup> Lorraine SAVOIE-ZAJC, « La recherche qualitative/interprétative en éducation » dans *La recherche en éducation : étapes et approches*, Sherbrooke, Éditions du CRP, 2004, p. 123-151.

« *Neither the life of an individual nor the history of a society can be understood without understanding both<sup>1</sup>.* »

Charles Wright Mills

### CHAPITRE III : RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous présentons l'ensemble des résultats de la collecte de données. Rappelons que cette collecte s'est déroulée en deux temps, à l'aide de deux outils, soit un questionnaire et un entretien de groupe. Nous décrivons d'abord le profil des participants en fonction de leurs caractéristiques sociodémographiques (section A) ainsi que le déroulement de leurs études, du collégial à aujourd'hui. Par la suite, nous rapportons les aspirations de ces étudiants (section B) en fonction des réponses données à la dernière question du questionnaire (*Que comptez-vous faire après l'obtention de votre diplôme?*). Nous abordons ensuite les principaux thèmes qui ressortent des groupes d'entretien (sections C, D et E) et nous complétons avec une courte synthèse des résultats présentée à l'aide d'une figure (section F). Enfin, nous concluons le chapitre en exposant quelques éléments-clés de notre groupe test (section G).

#### A. Résultats des questionnaires : profil des participants

Rappelons quelques éléments abordés dans la section méthodologique. En tout, 7 groupes d'entretien sont analysés. Sur l'ensemble, 43 étudiants ont été rencontrés lors des groupes d'entretien et 40 d'entre eux ont répondu au questionnaire en ligne. C'est pourquoi la présentation des caractéristiques sociodémographiques et du déroulement des études de nos participants concerne un total de 40 étudiants, soit plus de 93 % de l'ensemble de nos répondants.

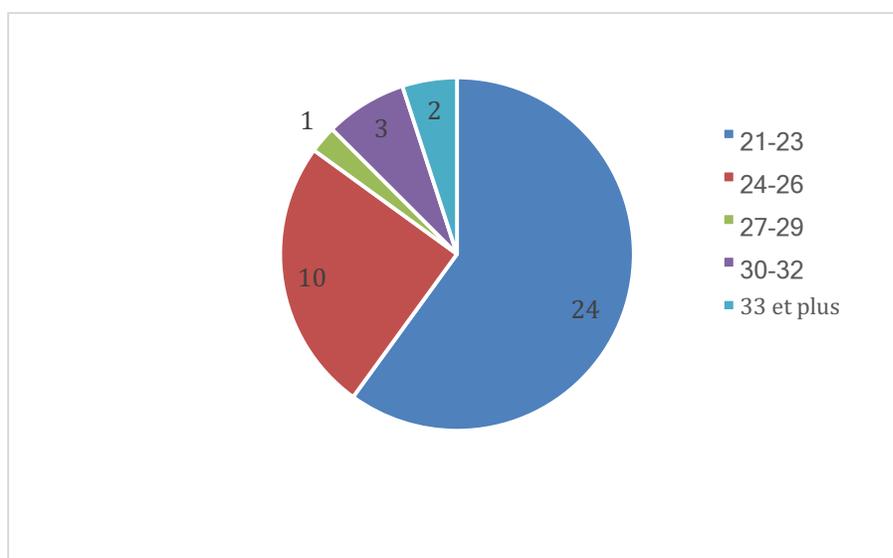
##### 1. Caractéristiques sociodémographiques

Le questionnaire fournit des informations sociodémographiques pertinentes et essentielles afin d'appréhender les caractéristiques de notre échantillon. Aucune variable sociodémographique n'était contrôlée par les chercheurs (âge, sexe), mais il demeure souhaitable de les prendre en considération *a posteriori*. À cet effet, l'âge des participants est très variable. Puisque nous interrogeons des étudiants en fin de parcours universitaire de premier cycle, il s'avérait prévisible que ceux-ci seraient âgés de plus de 20 ans. Dans les faits, ce sont plus de la moitié de

---

<sup>1</sup> Charles WRIGHT MILLS, *The sociological imagination*, Oxford, Oxford University Press, 2000, 248 p. Cette citation fait ressortir la pertinence d'une approche sociologique qui dépasse le cadre individuel.

participants (60 %) qui sont âgés de 21 à 23 ans. Cela nous renseigne sur le parcours d'une bonne partie de nos répondants, c'est-à-dire un parcours postsecondaire relativement linéaire suivi jusqu'à l'obtention (imminente) de leur diplôme universitaire. D'ailleurs, sur les 24 participants de cet âge, 17 n'avaient entrepris aucun autre programme universitaire avant le programme dans lequel ils sont actuellement inscrits. Ce sont donc 70,8 % de ceux-ci qui suivent un parcours linéaire. Le taux est de 56,3 % pour les étudiants de 24 ans et plus (9 étudiants sur 16). La figure 5 présente l'âge de l'ensemble des 40 répondants au questionnaire. On constate une certaine homogénéité, comme en fait foi le fait que seuls 5 répondants sur les 40 étaient âgés de 30 ans et plus (12,5 %).

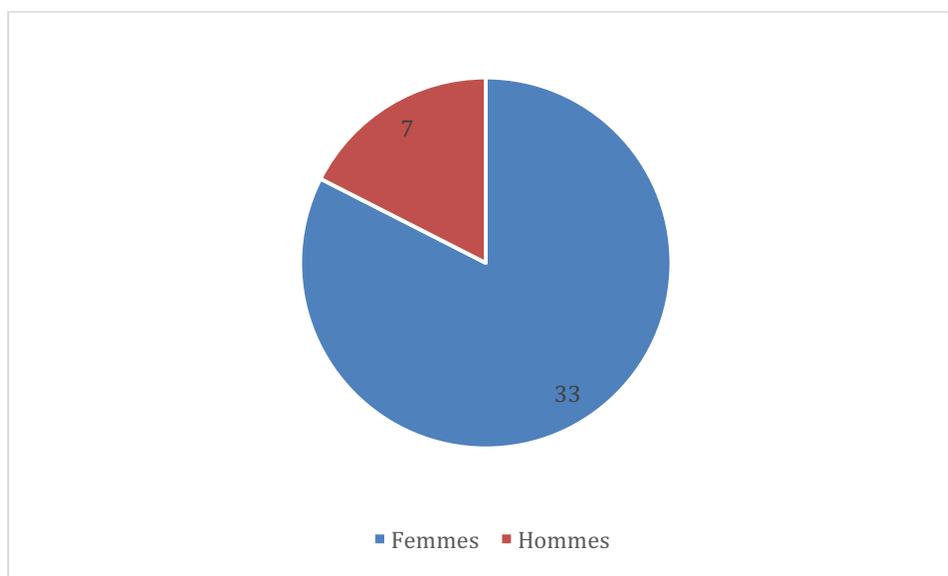


**Figure 5 : Répartition des participants selon l'âge**

Parmi les autres éléments significatifs à prendre en considération et dénotant une certaine homogénéité au sein de notre échantillon, notons que seuls 2 étudiants (5 %) déclarent être nés hors du Canada.

Cette homogénéité n'est cependant pas observable en ce qui a trait au genre des répondants (voir la figure 6). Seuls 7 hommes (17,5 %) ont répondu au questionnaire. Pour expliquer la forte proportion de femmes parmi nos répondants, soulignons deux éléments centraux. Tout d'abord, les programmes ciblés étaient pour la plupart à majorité féminine – pensons aux programmes liés au monde de l'éducation. Ensuite, il semble que les femmes canadiennes qui obtiennent leur

diplôme universitaire soient plus nombreuses que les hommes. En 2008, Statistique Canada indiquait que 62 % des diplômés universitaires qui étaient des femmes<sup>2</sup>.

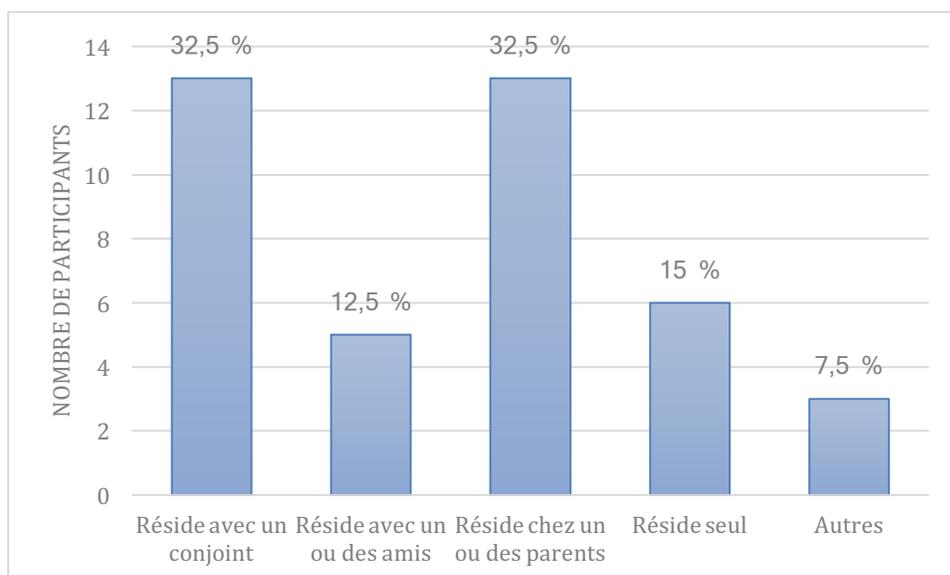


**Figure 6 : Répartition des participants selon le genre**

Par ailleurs, ce sont pratiquement la moitié (19) des répondants qui déclarent être célibataires (47,5 %). Cependant, toutes les personnes en couple ne résident pas nécessairement avec leur conjoint, comme en fait foi la figure 7 : seulement 13 des 21 personnes en couple (61,9 %) déclarent vivre avec leur conjoint. Notons que 5 répondants déclarent avoir au moins un enfant; ils sont tous âgés de plus 23 ans et 2 d'entre eux forment des ménages monoparentaux, déclarant être célibataires.

Quant au lieu de résidence, la figure 7 témoigne d'une assez grande diversité de cas. Si environ le tiers des répondants vit avec un conjoint et environ le tiers avec au moins un parent, le dernier tiers se répartit en plusieurs contextes. Certains résident en colocation avec des amis (5), d'autres résident seuls (6). Dans la catégorie « Autre » se trouvent une personne déclarant agir comme famille d'accueil, une personne en colocation avec son frère et une autre affirmant que son statut résidentiel est pluriel (entre sa famille et son conjoint, selon le temps de la semaine).

<sup>2</sup> Martin TURCOTTE, *Femmes au Canada : rapport statistique fondé sur le sexe*, Ottawa, Statistique Canada, 2011, 26 p.



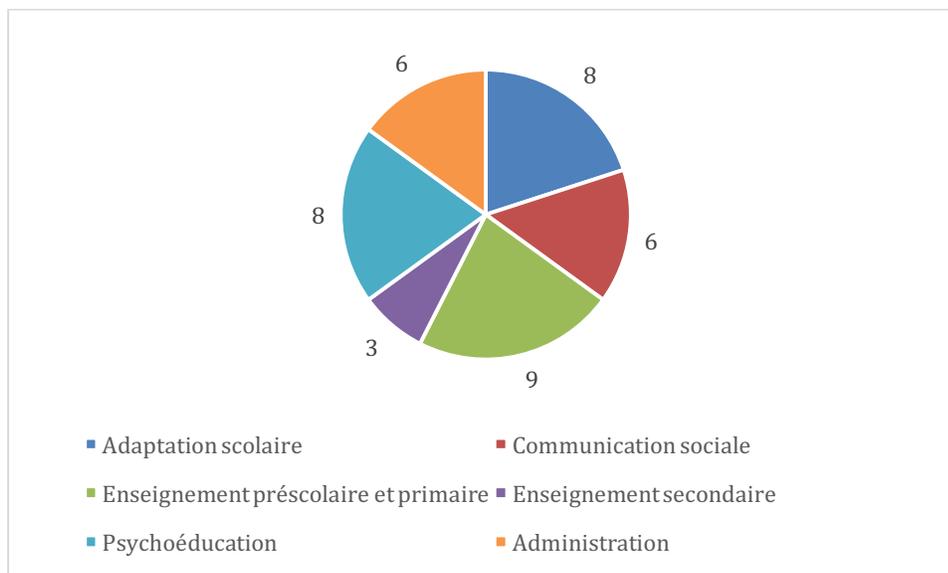
**Figure 7 : Répartition des participants selon le lieu de résidence**

## 2. Déroulement des études

Initialement, notre souhait était de rejoindre des étudiants d'une diversité de programmes universitaires liés au monde des sciences humaines. La chose s'est avérée plus complexe que prévu, de sorte qu'une tendance nette se dégage vers un profil d'étudiants plus près du monde de l'éducation. Cela s'explique notamment par les écueils quant au recrutement des étudiants des programmes d'administration et d'histoire. Dans le premier cas, les étudiants intéressés à participer à l'entretien ont été peu nombreux. Dans le second, les participants étudiaient en enseignement secondaire de l'histoire.

La figure 8 présente la répartition des répondants en fonction de leurs six programmes d'études. Rappelons qu'il s'agit uniquement d'étudiants de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR). Ce sont 28 étudiants qui sont inscrits dans un programme lié au monde de l'éducation, en l'occurrence 9 en enseignement préscolaire et primaire, 8 en adaptation scolaire, 8 en psychoéducation et 3 en enseignement secondaire. Les 12 autres étudiants sont partagés entre les programmes d'administration et de communication sociale. Bien qu'une majorité de ces six programmes soient contingentés à l'admission du collégial, il faut noter que seul celui de psychoéducation se démarque quant à l'exigence de cote R, soit 26,41 à l'admission de l'automne 2016. Les programmes d'éducation sont aussi contingentés à l'entrée d'automne 2016, mais dans une bien moindre mesure : 22 pour adaptation scolaire profil primaire et 20 pour adaptation

scolaire profil secondaire; 20 pour enseignement secondaire; 21 pour enseignement primaire. Quant aux programmes de communication sociale et d'administration, ils ne font pas partie de la liste des programmes contingentés pour l'automne 2016<sup>3</sup>.



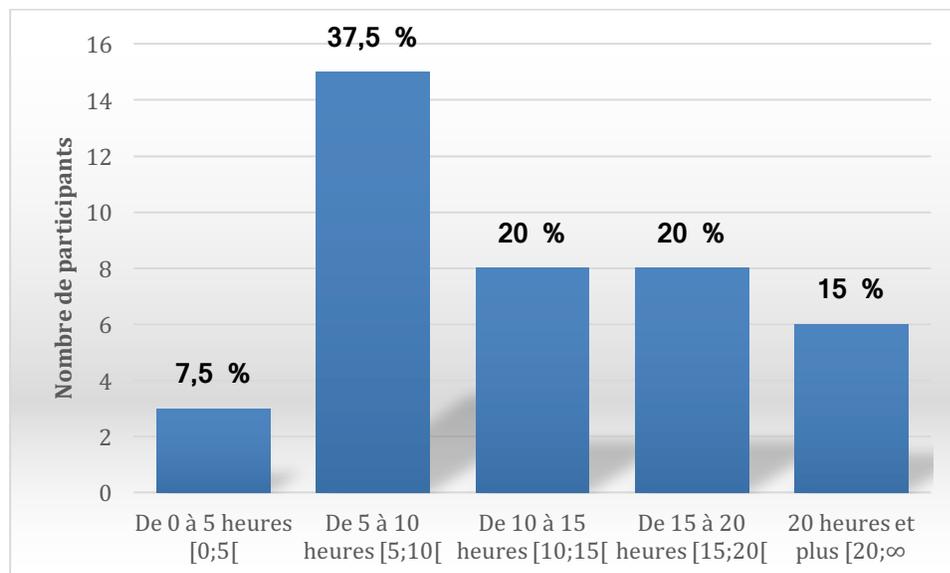
**Figure 8 : Répartition des participants selon le programme d'études**

Même si la majorité des personnes rencontrées sont inscrites dans des programmes plutôt faciles d'accès, leurs moyennes scolaires semblent confirmer qu'il s'agit d'étudiants relativement forts, ce qui n'est tout de même pas si surprenant considérant qu'ils se trouvent en fin de parcours. La moyenne des moyennes se situe entre B+ (3,3) et B (3), soit 3,23. L'écart-type est de 0,49, ce qui indique qu'une très forte proportion des moyennes des participants sont entre B- et A-. Aucun des six programmes couverts ne semble se distinguer significativement des autres quant aux moyennes de ses étudiants, même s'il semble que les étudiants d'enseignement secondaire et de psychoéducation aient une moyenne légèrement plus forte.

Sur le plan du travail scolaire fourni par les étudiants, le questionnaire ne permettait pas de pousser très loin l'analyse. Il offrait tout de même la possibilité de connaître le nombre d'heures consacrées aux études par semaine, en s'appuyant sur les témoignages des participants. Tel que représenté à la figure 9, une proportion importante des étudiants (37,5 %) déclare consacrer entre

<sup>3</sup> UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES, *Tableau des programmes contingentés pour le trimestre d'automne 2016*, 2016, [https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/GSC2772/F432708255\\_prog\\_contingente.pdf](https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/GSC2772/F432708255_prog_contingente.pdf) (Page consultée le 26 avril 2017)

5 et 10 heures par semaine à l'étude et aux travaux hors classe. Dans les extrêmes, seuls 3 étudiants sur 40 avancent consacrer 5 heures et moins, et 6 d'entre eux investissent plus de 20 heures dans cette tâche.



**Figure 9 : Répartition des participants selon le nombre d'heures consacrées aux études**

Ces étudiants proviennent de programmes universitaires différents, mais ils possèdent également des parcours assez diversifiés. À ce titre, ce sont 14 des 40 répondants qui indiquent avoir préalablement étudié dans un programme universitaire différent de celui dans lequel ils sont présentement inscrits. Pour certains, cela s'explique par une réorientation scolaire, tel le cas de cet étudiant de psychoéducation qui avait d'abord amorcé un baccalauréat en audiologie, mais qui ne l'a finalement pas complété. Pour d'autres, leur baccalauréat actuel s'inscrit dans une suite logique, tels les cas de ces deux étudiants, l'un en psychoéducation et l'autre en communication sociale, qui avaient d'abord complété un certificat en intervention psychosociale. Le contingentement du programme de psychoéducation à plus de 26 de cote R peut expliquer ce parcours de personnes qui n'avaient peut-être pas les résultats pour entrer directement dans le programme après le collégial.

Les réponses aux questions concernant le passage au collégial révèlent une grande diversité dans les parcours. Un seul des 40 répondants indique ne pas être passé par le réseau collégial québécois et cela s'explique par son origine française. Parmi les répondants, 14,7 % sont passés par un établissement privé, en l'occurrence le Collège Laflèche (4) ou le Collège Ellis (1). Tel

que présenté dans le tableau 6, sur les 34 répondants à cet élément de réponse<sup>4</sup>, c'est la région de Lanaudière (10) qui était la plus représentée parmi les 8 régions de provenance des collèves.

**Tableau 6 : Répartition des répondants en fonction de la région de leur collège**

<b>Région du Québec</b>	<b>Nombre de participants</b>
Lanaudière	10
Mauricie	8
Montréal	5
Centre-du-Québec	4
Montérégie	3
Bas-Saint-Laurent	2
Laval	1
Québec	1
<b>Total des répondants</b>	<b>34</b>

Il est également particulièrement intéressant de constater que plus de 30 % des répondants (10 sur 33) sont passés par un programme technique au collégial. Cet aspect s'avère important et il faut en tenir compte dans l'analyse des réponses concernant le rôle du collégial dans leur parcours. Nous y reviendrons ultérieurement. C'est de Techniques en éducation spécialisée que proviennent le plus d'étudiants arrivant d'un programme technique, soit 4 des 10. Les autres sont passés par Éducation à l'enfance, Intervention en délinquance, Soins infirmiers, Commercialisation de la mode et Arts plastiques. Quant aux 23 étudiants ayant fait un programme préuniversitaire, ils sont en grande majorité passés par le programme de Sciences humaines, soit 18 d'entre eux (78,3 %). Les autres proviennent également de programmes ayant des relations certaines avec le monde des sciences humaines et le monde des arts, ce qui n'est pas

---

<sup>4</sup> Les auteurs du présent rapport reconnaissent ici une lacune méthodologique en ce qui a trait à la formulation double de la question (comme il est possible de le constater à l'annexe 1). Dans la même question, les participants devaient répondre au sujet de deux éléments, soit le collège et le programme d'études au collégial. C'est ce qui explique que ce ne sont pas 39 personnes qui ont répondu aux deux éléments. En raison de ce biais, quelques participants n'ont pas fourni les deux éléments de réponse et il s'est avéré que 34 ont donné le nom du collège et 33 le nom du programme.

surprenant considérant l'orientation universitaire de ces répondants : Arts et lettres, Théâtre et Baccalauréat international.

### **B. Résultats des questionnaires : plans d'avenir des participants rencontrés**

Sur le plan sociodémographique, les étudiants proviennent de régions différentes et de programmes collégiaux différents. Même s'ils sont inscrits dans un programme universitaire du vaste monde des sciences humaines, il n'en demeure pas moins qu'ils ont des parcours scolaires assez différents. Dans cette optique, il s'avère intéressant d'évaluer si ces personnes ont des aspirations aussi diverses quand on leur demande de se positionner sur ce qu'elles feront après l'obtention de leur diplôme universitaire. Dans les faits, les propos semblent démontrer une certaine univocité : les étudiants parlent de leur avenir en termes d'études et de carrière. Un seul répondant ne parle de ni un ni l'autre de ces aspects; sa réponse se formule ainsi : « *Je ne sais pas* ». En ce qui a trait aux études, ce sont 25 des 40 répondants qui envisagent la possibilité de les poursuivre. L'obtention d'un baccalauréat ne constitue donc pas nécessairement une finalité scolaire. Sur ces 25 étudiants qui abordent le thème de la poursuite scolaire, ce sont 18 d'entre eux qui en traitent comme premier élément constitutif des projets d'avenir, dont 9 qui l'abordent en tant qu'unique élément de réponse. C'est la poursuite à la maîtrise qui est ici envisagée. Ainsi, même si à leur entrée les étudiants acceptés l'étaient sur une base assez faible du point de vue de la cote R, ils sont nombreux à souhaiter continuer aux cycles supérieurs. Quant à la carrière, elle est également abordée par 25 des 40 répondants, dont 19 comme premier élément constitutif des projets d'avenir. Pour 11 d'entre eux, c'est l'unique élément envisagé dans les projets, comme ce répondant finissant en enseignement préscolaire et primaire qui affirme : « Je compte aller me présenter dans les écoles et aller porter mes CV pour tenter de trouver un poste en enseignement. En attendant d'avoir un poste, je ferai de la suppléance. » Pour au moins 6 d'entre eux, les études sont vues comme une solution de rechange s'il s'avère trop difficile de se trouver un emploi, ou comme complément pour accéder éventuellement à des postes plus élevés dans la hiérarchie. C'est le cas de cet étudiant qui veut amorcer sa carrière en enseignement tout en complétant une maîtrise qui lui donnera éventuellement accès à un poste de direction d'école.

Bien qu'une majorité de répondants qui parle de carrière (62,5 %), il peut être surprenant que ce pourcentage ne soit pas plus élevé considérant que le baccalauréat mène régulièrement au marché du travail. C'est que, comme nous l'avons vu, plusieurs envisagent des études de deuxième cycle.

Mais qu'est-ce qui est envisagé par les autres? Parfois, l'avenir semble simplement flou et incertain. C'est le cas pour 3 répondants, dont un qui parle carrément de réorientation scolaire. Les autres thèmes abordés, ils le sont de manière assez faible. Par exemple, deux répondants évoquent des projets familiaux, l'un en fonction d'un mariage prochain et l'autre en fonction de la fondation prochaine d'une famille. D'autres abordent, de manière distincte, les thèmes du bonheur et de l'amour sans en préciser nécessairement la façon d'y accéder. Enfin, le thème de l'argent et celui des voyages sont abordés par un répondant chacun.

### **C. Résultats des groupes d'entretien : les conditions de la réussite universitaire**

L'utilisation d'un questionnaire était essentielle pour dresser le portrait des étudiants rencontrés, mais elle s'avérait insuffisante et inadéquate pour obtenir des réponses satisfaisantes à nos questions de recherche. Par la présentation des résultats des groupes d'entretien, nous entrons maintenant dans l'aspect nodal de notre recherche. Nous abordons ces résultats au sein des trois sections suivantes (C, D et E), qui correspondent chacune aux trois questions principales posées lors des entretiens de groupe. Nous commençons par les conditions de la réussite universitaire au sens large. La section se divise en sept sous-sections qui correspondent aux sept points majeurs étant ressortis des propos des étudiants. Nous les traitons selon leur ordre d'importance qualitative.

#### 1. Qualités à posséder

Les étudiants rencontrés établissent clairement un lien entre leur réussite universitaire et leurs qualités personnelles. Il s'agit de l'élément qui ressort de la manière la plus marquée, bien que les qualités perçues comme nécessaires à la réussite soient distinctes d'un individu à un autre. Ainsi, certaines sont en lien direct avec les aptitudes requises pour la pratique de la profession à venir, tandis que d'autres ont trait plutôt aux aptitudes d'un « bon étudiant ».

#### ***Effort, rigueur et détermination***

L'effort, la rigueur et la détermination sont des qualités hautement valorisées, comme en font foi plusieurs commentaires des étudiants. Par exemple, un étudiant indique que les efforts sont parfois fournis au désavantage d'autres facettes de la vie personnelle : « Moi, je mets énormément d'efforts. [...] Quand j'ai fait mon choix de venir à l'université, j'ai choisi comme de m'impliquer à 100 % dans ce que je faisais, donc au détriment de certaines choses dans ma vie

personnelle. » (RÉ2<sup>5</sup>) D'ailleurs, la rigueur semble associée à une capacité de bien s'organiser et d'utiliser des méthodes de travail efficaces. Nous reviendrons sur l'importance des méthodes de travail et de l'organisation, mais notons tout de même le lien qu'établit cet étudiant entre rigueur, organisation et équilibre de vie :

« Je pense que si on veut bien réussir à l'école, dans ce qu'on fait, c'est correct qu'on ait des loisirs. C'est correct qu'on ait un travail. Mais c'est important qu'on garde une certaine rigueur p[u]is qu'on garde notre agenda à jour parce que (rires) si le moins tu déroges, des fois tu regrettes un p'tit peu le lendemain. Faque [sic] avoir de la rigueur c'est important pour moi je pense, p[u]is ça a contribué à ma réussite entre autres. » (RÉ5)

L'extrait ci-dessus confirme les résultats de notre étude précédente sur les temps sociaux<sup>6</sup>, dans laquelle nous soulignons l'énorme pression que l'école exerce sur les autres facettes de la vie, au point où les loisirs deviennent parfois, pour des étudiants du collégial, une source de culpabilisation s'ils prennent la place du temps scolaire ou s'il arrive à ces étudiants de procrastiner. Faire des efforts semble également aller de soi avec l'acquisition d'une plus grande maturité, mais aussi avec l'identification de la « bonne » orientation professionnelle. Quand on est intéressé, on fait plus d'efforts, selon certains étudiants du sixième groupe de discussion. D'aucuns ajoutent que l'intérêt n'est qu'un élément parmi d'autres et que quelques étudiants doivent travailler davantage pour arriver au même résultat. Le « talent » ou des habiletés avérées sur le plan scolaire jouent donc sans contredit un rôle dans la réussite. Par exemple, nous soulignons certains étudiants, le domaine de l'enseignement nécessite d'excellentes aptitudes en lecture et en écriture, ce qui ne va pas de soi pour tous.

« À l'université, mettons dans notre programme, on a beaucoup, beaucoup de travaux écrits p[u]is beaucoup, beaucoup de lectures. Donc, c'est sûr que le fait d'avoir aimé lire, d'aimer écrire... En fait, un enfant qui commence à lire très jeune développe des aptitudes en français plus rapidement puis il a plus de facilité à écrire. Moi j'ai été chanceuse. J'ai toujours aimé lire, j'ai eu de la facilité dans l'écriture faque [sic] c'est sûr que c'est un plus, contrairement aux gens dont [sic] les fautes d'orthographe pour eux c'est plus difficile. Pour eux c'est comme deux fois plus d'efforts. Faque [sic] la motivation faut qu'[elle] soit deux fois

---

<sup>5</sup> Pour les citations d'étudiants provenant des groupes de discussion, nous inscrivons entre parenthèses le numéro du groupe auquel la citation fait référence. L'acronyme « RÉ » réfère quant à lui au nom du projet de recherche, c'est-à-dire la « réussite éducative ».

<sup>6</sup> Daniel LANDRY et al., *L'occupation des temps sociaux et les projets d'avenir d'étudiants du collégial de la Mauricie*, op. cit.

plus présente. Moi c'est peut-être un aspect qui me facilite aussi les choses. » (RÉ6)

L'acharnement semble d'ailleurs pouvoir contrer des défauts qui, habituellement, devraient faire décrocher plus rapidement du monde scolaire. « Dans le fond, [la solution est] juste la persévérance p[u]is de continuer, [car je suis] un gars qui est full [*sic*] désorganisé. Chez nous c'est le bordel, mettons (rires). Ce qui m'a aidé, c'est vraiment juste de continuer [et] de persévérer. » (RÉ3) Il semble même y avoir une part de fierté ou d'orgueil dans le fait de pouvoir montrer sa réussite : « Montrer qu'on en est capable. » (RÉ5) C'est le cas de cet étudiant qui a démontré sa volonté de réussir même s'il n'avait pas les résultats requis pour être accepté au baccalauréat. « J'avais pas [*sic*] les notes pour le bacc. J'ai appliqué [*sic*] à trois reprises : à partir du cégep jusqu'au bacc.; certificat au bacc.; p[u]is de la fin du certificat jusqu'au bacc. [...] Faque [*sic*] ça [a] pris un moment avant que je sois accepté dans le domaine que [*sic*] je finis présentement. » (RÉ5) Ce désir de persévérer s'avère lié à d'autres conditions de la réussite (que nous abordons ultérieurement), soit les influences et modèles externes, ainsi que la reconnaissance externe. Par exemple, un étudiant rencontré, qui avait de la difficulté au secondaire et au collégial, attribue sa persévérance scolaire à une motivation extrinsèque, soit aux encouragements de ses parents, ainsi qu'à l'obtention d'une bourse de persévérance au secondaire. D'ailleurs, cette reconnaissance, quand elle ne vient pas des autres, semble pouvoir venir de soi, tel que le mentionne cet autre : « Donc, c'est toutes les petites fiertés que je ressors à chaque session, à chaque cours, qui me poussent à continuer [et] qui me motivent. » (RÉ7)

### ***Discipline, assiduité et autonomie***

La rigueur et la détermination vont de pair avec une bonne discipline et des méthodes de travail efficaces. Un étudiant du groupe de discussion 4 mentionne qu'il n'aurait pu avoir une telle autonomie s'il avait fait le saut du secondaire à l'université, comme c'est le cas hors Québec. « J'aurais pas [*sic*] été assez mature en sortant du secondaire 5 [*sic*] pour entrer à l'université. Puis ça m'a aussi permis de mettre en pratique toutes mes techniques d'étude et de recherche. » (RÉ6) Par discipline, les étudiants font référence notamment à l'assiduité, ainsi qu'à leur capacité de remettre les travaux et d'étudier au bon moment. Il semble aussi que les étudiants plus âgés sentent une plus grande urgence de réussir et d'arriver à des résultats sur le plan professionnel. Un participant aux groupes de discussion mentionne d'ailleurs que ses années d'expérience sur le marché du travail, avant de revenir aux études, lui ont permis notamment d'acquérir de la

maturité et d'arriver mieux préparé pour son programme : « J'ai décidé de revenir à l'école donc je [ne] veux pas être là pour niaiser, je [ne] veux pas être là pour perdre mon temps. Donc, j'veux que ça fonctionne, que ça l'aille [*sic*] bien pour [ne] pas avoir à recommencer certaines choses. » (RÉ2)

Les efforts ne sont toutefois pas toujours nommés comme premier élément lié à la réussite. Ainsi, un étudiant du quatrième groupe de discussion mentionne qu'il vient d'un milieu défavorisé et que de longues études étaient peu envisageables sans le soutien financier de l'État. Pour lui, la mobilité sociale ascendante dont il fait preuve est d'abord liée à ce soutien, ensuite à ses efforts.

## 2. Résilience

Pour un bon nombre des étudiants rencontrés, leur parcours est empreint de résilience, c'est-à-dire d'une capacité de surmonter des situations problématiques sur les plans personnel ou scolaire pour devenir plus forts et mieux enclins à réussir. Bien que la capacité de résilience puisse être entendue comme une qualité personnelle, nous en faisons ici un point distinct, en raison de la fréquence importante des propos qui y font référence explicitement ou implicitement.

Sur le plan personnel, des étudiants parlent parfois d'un milieu de vie dysfonctionnel quand ils étaient plus jeunes. L'école était alors perçue comme un moyen d'émancipation, voire d'évasion, par rapport à la vie familiale. « Je faisais le petit rôle de ma mère. J'me suis toujours occupée de mes parents. En fait, j'étais la mère de la maison. Je faisais à manger, je m'occupais de mes parents. [...] Peut-être que je voulais m'émanciper de la maison, vu que j'étais bien à l'école. » (RÉ4) Cette même étudiante mentionne qu'elle n'habitait déjà plus avec ses parents à l'âge de 15 ans et qu'il lui a toujours fallu travailler très fort pour arriver à ses fins et éviter une « misère probable ». Cette personne est sans doute celle qui parle le plus explicitement du dysfonctionnement de sa famille. Cependant, elle n'est pas la seule à mentionner que l'école était peu ou prou valorisée par ses parents. Encore sur le plan personnel, d'autres étudiants parlent de situations où leur vie a été chamboulée. Par exemple, une étudiante du cinquième groupe de discussion considère que son parcours scolaire a été grandement marqué par un important accident de voiture subi alors qu'elle était au collégial. Immobilisée pendant les trois semaines suivant l'accident, elle a alors remis beaucoup d'éléments en perspective et a grandement réfléchi à son avenir. De même, un étudiant né à l'étranger parle d'une situation de guerre civile dans son

pays d'origine, alors qu'il n'avait qu'une dizaine d'années. Pour lui également, cette situation est déterminante, comme s'il ne pouvait se permettre de rater la seconde chance de réussir.

Plusieurs étudiants parlent de lacunes ou de problèmes d'apprentissage éprouvés au cours des premières étapes de leur parcours scolaire. Certains affirment avoir vu des spécialistes (orthopédagogues, psychoéducateurs) en raison de ces difficultés et ils retirent une grande fierté d'avoir poursuivi malgré les embûches. D'autres associent alors leur capacité de surmonter ou contourner les obstacles à une capacité de résilience. Ainsi, un étudiant mentionne avoir été pour la première fois de sa vie à la traîne dans son groupe lorsqu'il a suivi ses cours de mathématiques fortes à la fin du secondaire (RÉ8). Une autre dit avoir « frappé un mur » (RÉ8) lors de son arrivée au niveau collégial. Enfin, un autre encore parle de sa démotivation scolaire à chaque niveau scolaire jusqu'à l'université. Joueur de football au secondaire et au collégial, son sport représentait sa première raison d'être à l'école. Mais le fait d'avoir trouvé, à l'université, sa voie professionnelle l'a motivé à poursuivre.

### 3. Modèles et influences (valeurs)

Pour beaucoup d'étudiants, réussite éducative rime avec bon choix d'orientation, comme le montre notre dernier exemple ci-dessus. Dans cette optique, quelques-uns insistent sur le rôle qu'ont pu jouer des individus croisés dans leur parcours de vie. Un étudiant parle notamment de ses implications politiques et de la rencontre avec un militant l'ayant aidé à « structurer sa pensée » (RÉ4) et à prendre ainsi confiance en ses capacités. Un étudiant du sixième groupe de discussion parle de l'influence qu'un orthopédagogue a eue sur sa réussite scolaire au primaire, l'inspirant ainsi à prendre une orientation professionnelle similaire. Un autre raconte une histoire similaire avec la rencontre d'un psychoéducateur dans sa jeunesse.

C'est cependant la famille qui se trouve au centre des inspirations en ce qui a trait à la réussite scolaire et éducative. La majorité des étudiants qui parlent de l'influence de leurs parents mentionnent l'apport positif de ces derniers dans leur vie. Les mots utilisés sont *soutien*, *support*, *motivateur*. Plusieurs étudiants parlent des valeurs d'éducation qui étaient présentes dans leur foyer familial, mais aussi de la culture générale et de la curiosité, qui les ont préparés aux études supérieures. Les parents servent à stimuler, mais aussi parfois à mettre une pression, qu'elle soit positive ou négative. Surtout, ils servent de modèle, comme cet exemple typique où la reproduction professionnelle semble opérer :

« Depuis que je suis toute petite, je vois mon père qui est enseignant, ma grand-mère qui est enseignante. Donc, j'ai toujours entendu des histoires d'enseignants. C'est sûr que je vivais un peu leur passion au travers d'eux. J'me disais que vraiment, c'était quelque chose qui m'interpelait p[u]is j'avais le goût de faire. Je dirais que c'est pour ça. Ça m'a poussée dans cette voie-là. » (RÉ7)

Pour d'autres étudiants dont le milieu ne les a peut-être pas suffisamment encouragés à poursuivre leurs études, il semble que le désir de prouver qu'on peut faire mieux que ses parents puisse également représenter une motivation. Une étudiante, qui correspond au modèle de la réussite atypique vu précédemment, mentionne même la nécessité de briser un cycle de la sous-scolarité :

« Je voulais leur montrer que je suis capable de réussir puisque dans ma famille moi, y a personne qui a été plus haut que le secondaire. Moi je voulais leur montrer, écoutez, je suis capable de faire ça. P[u]is ensuite, quand je suis tombée enceinte, c'était vraiment du fait que je voulais que mon garçon aille [*sic*] une meilleure vie que j'avais eue. Faque [*sic*] je me suis dit plus que je vais étudier, plus que je vais pouvoir lui offrir ça. C'est pour ça. » (RÉ2)

Quoi qu'il en soit, les étudiants reconnaissent clairement dans leurs propos le rôle qu'a joué leur entourage immédiat, que le rôle soit positif ou non. Pour eux, la famille est déterminante, et cela renvoie surtout aux parents dont l'influence a été cruciale dans les premières années de la vie. Maintenant qu'ils sont à l'université, cette influence est toujours celle des parents, mais il peut aussi s'agir du conjoint ou des enfants qui servent d'agents de motivation.

C'est sans surprise que les étudiants insistent aussi sur le rôle de leurs pairs dans leur réussite scolaire. Pendant que certains propos font référence à une forme d'émulation liée à la compétition dans la classe, d'autres traitent plutôt du sentiment d'appartenance et de la nécessité d'être ancré dans un réseau social solide pour conserver sa motivation aux études. Nous revenons sur le sentiment d'appartenance dans le sous-point suivant.

#### 4. Engagement civique et sentiment d'appartenance au programme

Des étudiants établissent un lien clair entre leur réussite éducative et leur groupe d'appartenance. Si réussir renvoie parfois à des qualités personnelles et à des efforts liés au parcours de vie plus ou moins difficile, cela renvoie aussi à un groupe dans lequel on s'est engagé ou au sein duquel on a trouvé la motivation et le goût de poursuivre. Rappelons que les étudiants rencontrés proviennent tous de programmes liés aux sciences humaines. Il n'est donc pas surprenant que le

rapport à autrui soit nommé aussi explicitement. Des étudiants parlent de leur engagement parascolaire comme source de motivation essentielle, tel cet étudiant de communication sociale qui mentionne quelques-uns de ses engagements au collégial et à l'université :

« À ma première année universitaire, premièrement, quand j'étais à Québec, je suis rentré dans le journal étudiant. Ça a été révélateur pour moi parce que j'ai découvert une passion pour l'écriture. Puis au cégep, ça a été dans le Club entrepreneur parce que j'étais dans une technique de gestion de commerce. J'ai adoré ça aussi. Puis là j'ai fait les Jeux de la communication en arrivant à ma première année ici en communication à l'UQTR, puis cette année, je viens d'être pris pour le Club entrepreneur également de Trois-Rivières. » (RÉ2)

Les implications dépassent même l'université et il faut parfois parler d'engagement civique; quelques-uns ont fait du bénévolat (maisons de jeunes, organismes communautaires) et ont alors découvert une motivation à poursuivre dans le domaine. Plusieurs étudiants qui sont passés par un parcours préuniversitaire au collégial mentionnent également avoir découvert le sens de l'engagement à leur arrivée à l'université. C'est cependant moins le cas pour les étudiants ayant passé par un programme technique qui, selon leur dire, les avait déjà ouverts à un engagement analogue à celui vécu dans le monde professionnel.

L'engagement semble un moyen de donner un sens à ses études, en créant un sentiment d'appartenance et un désir de continuer. « Puis quand je suis arrivé à l'université, j'ai fait des choix qui m'ont amené à aller chercher de l'expérience par mon implication dans des associations étudiantes. J'ai été chercher une espèce de sentiment d'appartenance p[u]is j'ai été faire du bénévolat. » (RÉ5) « On est quand même une belle gang [*sic*], on est tissés serré. Tu entres dans tes cours, t'as au moins quatre personnes qui te disent bonjour. [...] Vraiment ici, c'est le sentiment d'appartenance qui fait que [on] passe du point A pis on s'en va au point B. » (RÉ5) Dans quelques groupes de discussion, il est mentionné que le caractère personnalisé de l'Université du Québec à Trois-Rivières (petits groupes, hors des grands centres, proximité avec le corps enseignant) constitue une force et favorise ce sentiment d'appartenance tant recherché et tant bénéfique pour la motivation et, ultimement, la réussite.

##### 5. Découverte de sa voie

Des étudiants mentionnent comme facteur ayant favorisé leur réussite éducative le fait qu'ils aient « trouvé leur voie ». Nous pouvons interpréter cet élément de plusieurs façons. Pour

plusieurs d'entre eux, intérêt pour la matière et motivation forment le couple gagnant qui mène à la réussite. Un grand nombre de personnes qui envisagent des études de deuxième cycle font référence à l'importance de l'intérêt. Pour elles, le désir d'être acceptées aux études supérieures agit comme motivation supplémentaire. Mais au-delà de la matière et des ambitions à court terme, trouver sa voie, c'est surtout réaliser que le programme dans lequel on est inscrit nous mènera à exercer une profession qui nous intéresse et nous stimule. Dans l'extrait qui suit, un étudiant de psychoéducation résume assez bien un propos partagé par plusieurs de ses pairs :

« Ce que je trouve super stimulant, c'est d'avoir de l'expérience en fait sur le terrain. Puis ça, on en vit beaucoup en 3e année avec notre stage minimalement de 20 heures/semaine. Puis le fait de pouvoir mettre en pratique nos éléments théoriques qu'on apprend durant les deux premières années, puis de le vivre sur le terrain dans un domaine pour lequel on a un intérêt marquant, ça je trouve ça extrêmement motivant. Puis de me lever le matin puis de me dire... Bon je m'en vais travailler avec une clientèle qui m'intéresse, puis j'me vois faire ça plus tard, ça m'aide dans mes orientations professionnelles, je trouve ça très, très stimulant. » (RÉ5)

Contrairement aux études collégiales préuniversitaires, le baccalauréat permet régulièrement d'envisager assez rapidement la carrière à exercer. Des étudiants mentionnent que les premières expériences de stage ont servi de motivation à la poursuite et à la complétion des études. C'est particulièrement le cas dans le domaine de l'éducation. Cela dit, nous interrogeons des étudiants en voie d'obtenir leur diplôme. Il y a donc fort à parier que les expériences de stage ont pu jouer le rôle inverse chez les étudiants qui ont décroché dans les premières sessions de leur programme.

Pour plusieurs étudiants, l'emploi futur est perçu à la manière d'un idéal à atteindre. Un étudiant parle de son « rêve d'être enseignant » (RÉ8), tandis qu'un autre (en adaptation scolaire) rappelle aux autres que, par leur profession, « on en sauve des vies » (RÉ6). Il y a cependant lieu d'apporter une nuance à ces résultats : cette façon de percevoir le rôle, et donc ce moteur de la réussite, semble presque absent de certains domaines de formation, tels l'administration et la communication sociale. Les domaines liés à la relation d'aide et à l'enseignement sont souvent imprégnés par un idéal humanitaire.

## 6. Considérations financières

Les considérations financières sont abordées dans une moindre mesure par les étudiants. Quelques-uns se soucient de cet aspect au point d'insister sur l'importance du programme de

prêts et bourses, ou encore, de la conciliation travail/études pour assurer la poursuite de ses ambitions.

« Si j'avais pas [*sic*] à me soucier du côté financier, c'est certain que j'aurais des meilleures notes parce que j'aurais pas nécessairement besoin de travailler en même temps. [...] Je peux pas [*sic*] faire juste 15 heures par semaine. Faut que je fasse plus sinon j'arrive pas [*sic*]. Donc, c'est sûr que le côté financier amène un stress de plus. Je sais que ça a une influence sur mes résultats scolaires. » (RÉ7)

Pour d'autres, c'est le rôle des parents qui revient, par l'insistance sur l'importance du fait qu'ils aient contribué financièrement à leur réussite scolaire. Mais ce point domine moins dans le discours et il est parfois complètement absent dans certains groupes de discussion. Encore une fois, il y a lieu de rappeler que nous nous adressions à des étudiants en fin de parcours. Pour cette raison, nous pouvons formuler l'hypothèse que les étudiants plus préoccupés par les obligations financières n'avaient peut-être simplement pas atteint cette étape. Cette hypothèse est cependant impossible à vérifier avec les données dont nous disposons.

## 7. Rôle du collégial

Quand on leur demande quels facteurs ont favorisé leur réussite éducative, les étudiants abordent d'emblée le rôle du collégial. Nous revenons sur ce point dans la section suivante; une question du schéma d'entretien portait directement sur ce rôle<sup>7</sup>. Tout de même, le thème du collégial revenait au cœur des échanges, et ce, avant même que la question ne soit abordée par nous, animateurs des groupes de discussion. Par exemple, un étudiant de communication sociale répond ainsi à ses pairs qui insistent sur l'importance de faire des efforts pour réussir ses études :

« Je peux attribuer ma réussite, premièrement, à la préparation que j'ai eue justement au cégep mais aussi aux implications dont j'ai fait partie ici à l'université. Je pense que c'est motivant puis [...] je peux attribuer une part de ma réussite [au] fait que je suis heureux et bien, ici à l'université, [...] Moi j'attribue ma réussite en partie à ça et non pas aux efforts parce que ça va de soi quand on est heureux à l'établissement où s'qu'on [*sic*] est. » (RÉ2)

Pour cet étudiant, le rôle du collégial semble tout aussi important que l'engagement et le sentiment d'appartenance préalablement abordés. Outre l'engagement au collégial, la préparation pour l'université représente le premier élément mis de l'avant par ceux qui traitent de ce rôle du

---

<sup>7</sup> Voir à cet effet l'annexe 1.

collégial dès le début des entretiens. D'autres éléments ressortent par la suite, quand la question est posée directement au sujet du rôle de ce passage. C'est ce dont traite la section suivante.

#### **D. Résultats des groupes d'entretien : rôle du collégial**

Les résultats des groupes d'entretien nous informent sur le rôle que le collégial a joué dans le parcours scolaire. Dans cette section, nous abordons les principaux thèmes présents dans le discours au sujet de ce rôle. Ils forment les six sous-points qui suivent et sont présentés selon leur ordre d'importance dans le discours.

##### 1. Quête d'orientation

De façon importante, les étudiants rencontrés parlent de leurs années au collégial comme un moment déterminant dans leur orientation scolaire et professionnelle. Le collégial est un moment de quête d'orientation, pour le meilleur ou pour le pire. En effet, les expériences vécues au collégial amènent à se poser des questions, mais pas nécessairement à trouver les réponses qu'on souhaiterait. C'est particulièrement le cas pour les étudiants de programmes préuniversitaires tel Sciences humaines, qui s'interrogent sur la suite des choses. Puisqu'il ne s'agit pas d'un point final aux études, le préuniversitaire insécurise et suscite des remises en question. Plusieurs mentionnent qu'il leur a été nécessaire de changer de programme et de se réorienter, comme cet étudiant affirmant que ses mauvais résultats dans un programme préuniversitaire l'avaient mené à choisir un programme technique qui correspondait davantage à sa personnalité et à ses besoins. L'extrait suivant résume bien l'importance de la période collégiale dans les choix à venir.

« C'était une période de vie où, moi, j'suis sorti du secondaire et j'avais aucune idée de ce que je voulais faire dans la vie. Probablement que je ne le sais pas encore. Mais c'était une période de réflexion à savoir ce que j'allais faire, faque [*sic*] c'est sûr que c'était plus du temps passé avec moi-même. Oui tu en jases avec tes amis, mais c'est mieux avec toi-même. C'est sûr que c'était une période de réflexion plus profonde, on va dire, qu'au secondaire. » (RÉ4)

Il semble même se dégager au collégial une urgence de prendre une décision. Le secondaire étant terminé, l'heure des choix est venu, amenant un stress certain.

« Tu te ramasses au cégep puis que tu te fais dire : r'garde, prends ta responsabilité ma grande, tu vas avoir 18 ans et une profession s'en vient. Commence à t'activer en ce sens. C'est un lieu en fait où's'que là [*sic*] tu te rends compte que, crime, j'suis pas venu au monde pour rien faire. » (RÉ5)

Les étudiants ayant suivi une formation technique mettent évidemment moins l'accent sur la nécessité de s'orienter sur le plan scolaire, car leur choix semble *a priori* déjà fait. Ils traitent tout de même de l'orientation professionnelle, plusieurs abordant l'importance des expériences de stage (particulièrement en éducation spécialisée) pour confirmer que le choix est le bon. En contrepartie, certains donnent l'impression que le collégial n'a pas été aussi déterminant dans l'orientation. Ils en font d'ailleurs une critique sévère, comme cet étudiant qui mentionne que le cégep, « c'était très dans l'ici et maintenant. C'était très peu une préparation à un avenir futur [*sic*] » (RÉ5)

En somme, deux constats s'imposent. Premièrement, que le parcours collégial ait contribué ou non, pour une personne, à trouver sa voie, il semble clair qu'il a mené à un questionnement déterminant sur l'avenir, car tout le contexte s'y prête, qu'il s'agisse de l'âge des étudiants ou des thèmes abordés dans les cours. Deuxièmement, les étudiants gardent un souvenir très différent du passage au collégial selon le type de formation suivie (préuniversitaire ou technique).

## 2. Maturation

Au-delà de la formation, l'âge au collégial est déterminant pour la maturation. C'est ce qu'affirment plusieurs étudiants, reconnaissant clairement qu'ils n'auraient pas été prêts pour l'université au sortir du secondaire. Ici, ce n'est pas tant le collégial qui entre en ligne de compte, mais plutôt l'ensemble des responsabilités qui accompagnent cet âge et ce niveau de formation. Une étudiante parle du collégial comme d'une période de sa vie où elle était grandement désorganisée et où elle manquait clairement de discipline. Pourtant, elle poursuit en disant que : « [Cette période] m'a permis de devenir autonome, de m'auto-suffire, d'être capable de finalement, p't-être après beaucoup d'années, de m'organiser, d'être capable d'être une grande personne (rires). Mais grosso modo, d'être désorganisée m'a permis d'aller l'autre côté de la balance et de m'organiser, d'être planifiée. » (RÉ2) En fait, le collégial est perçu par plusieurs comme le moment idéal pour faire quelques bêtises, pour commettre des erreurs et apprendre de celles-ci. Le collégial, c'est la fin du secondaire, et donc, pour certains étudiants, la fin des interdits : uniformes, règles strictes et contraintes parentales. C'est ainsi qu'on parle d'une nouvelle liberté. Mais selon d'autres, c'est aussi une période importante pour recomposer son réseau social, c'est-à-dire se faire de nouveaux amis et rompre avec certaines amitiés passées.

Néanmoins, le collégial n'est pas qu'une période d'émancipation sur le plan social, c'est aussi la période pour s'orienter et voir ce qu'on souhaite faire de sa vie professionnelle. D'où une pression sur les individus, qui, en quelque sorte, acquièrent plus d'autonomie et deviennent plus rigoureux dans leurs études.

### 3. Méthodes de travail et sens de l'organisation

L'acquisition de rigueur et de sens de l'organisation au collégial paraît effectivement centrale chez beaucoup d'étudiants. Nous l'avons vu, cette partie du parcours est une période où l'on vit une foule d'expériences personnelles et où l'on atteint une certaine maturité. Sur le plan scolaire, celle-ci se manifeste par l'acquisition d'une plus grande capacité à s'organiser, les exigences n'étant plus les mêmes qu'au secondaire.

Bien que l'acquisition du sens de l'organisation et de méthodes de travail diffère de l'apprentissage de la méthodologie, les étudiants abordent ces deux aspects en concomitance. C'est particulièrement le cas de ceux qui sont passés par le programme de Sciences humaines au collégial. Plusieurs reconnaissent l'apport du programme – et donc du passage au collégial – dans la préparation à l'université. Parmi les éléments mentionnés, notons tous les aspects touchant à la remise d'un travail écrit : normes de rédaction, recherche en bibliothèque, production d'une bibliographie. Les étudiants de Sciences humaines affirment avoir reçu une formation solide sur ces aspects, tandis que les autres – pour la plupart d'anciens étudiants de secteur technique – regrettent d'être quelques pas derrière leurs collègues quant à ces compétences méthodologiques.

### 4. Motivation et démotivation

Quand ils parlent du rôle du collégial, un thème récurrent dans le discours des étudiants rencontrés est celui de la motivation scolaire, qu'il s'agisse de faire l'éloge de sa présence ou de dénoncer son absence. Clairement, cette période du cheminement est perçue comme déterminante et c'est pourquoi le thème de la motivation est si souvent abordé. Pour certains étudiants, les études collégiales offrent l'occasion de concrétiser leur projet de vie professionnelle, comme cette étudiante qui voyait une rupture entre le secondaire et le collégial et qui avait l'impression que son programme d'études préuniversitaires la préparait véritablement aux études à venir en enseignement. *A contrario*, comme s'il s'avérait difficile de bien cerner la pertinence des études collégiales, plusieurs étudiants affirment avoir été démotivés, durant cette période. En ce sens, le

collégial n'aurait alors joué qu'un faible rôle dans leur réussite scolaire et éducative. Quelques-uns mentionnent même qu'ils reconnaissent la pertinence du parcours *a posteriori*, mais qu'il était tout de même difficile d'en prendre conscience à ce moment-là.

#### 5. Culture générale et ouverture d'esprit

Si le collégial permet d'acquérir de la maturité, il sert également à se doter d'une culture générale plus vaste. Cette culture, qu'il s'agisse de contenu méthodologique ou disciplinaire, devient importante pour préparer à l'université. Plus encore, elle a des fonctions orientantes, venant ainsi établir un lien avec la première fonction du collégial abordée précédemment. « T'sais, c'est vrai qu'y a des cours, j'me dis, ça me servira [*sic*] jamais. Mais en même temps, si je l'avais pas vu, comment j'aurais pu savoir que j'aimais pas ça ? Je l'aurais pas su. » (RÉ2) Les étudiants rencontrés qui abordent la question de la culture générale font particulièrement référence à la formation préuniversitaire. Ils abordent celle-ci à la fois de façon positive, en insistant sur son importance, et négative, en précisant qu'il ne s'agit peut-être pas de la meilleure préparation pour le parcours universitaire à venir. En revanche, ces connaissances, ainsi que tout le contexte intellectuel du collégial, ouvrent l'esprit aux yeux de certains. L'initiation à de nouvelles disciplines que fournit le collégial (philosophie, sociologie, psychologie notamment) conduit à développer de nouveaux centres d'intérêt. Évidemment, cette perspective n'est pas partagée par l'ensemble des étudiants rencontrés, mais elle demeure tout de même présente et doit être soulignée.

#### 6. Autres éléments

Le collégial fournit l'occasion de s'orienter, d'atteindre la maturité, d'apprendre à se connaître. Il aide également à développer un sentiment d'appartenance à un groupe d'amis, à un programme, voire à une profession. En d'autres termes, le collégial exerce un rôle fort sur l'identité, dans une période déterminante de la vie. Tous ne s'entendent cependant pas sur ce rôle et certains étudiants n'ayant conservé aucun lien avec les amis de cette époque affirment que le collégial a été peu déterminant pour eux sur le plan social. Cet aspect est cependant très variable et il semble que le programme de formation et le collège d'appartenance soient essentiels en général à cet égard.

Parmi les autres éléments soulevés qui retiennent l'attention, sans être pour autant des mentions de rôles aussi marquants que ceux énumérés ci-haut, notons que des étudiants parlent du collégial

comme d'un passage obligé, une période plus ou moins marquante, mais à tout le moins nécessaire pour la poursuite des études. D'autres, au contraire, évoquent une période de plaisir, en insistant sur la vie sociale en dehors des cours – les fêtes avec des amis, par exemple. Enfin, pour certains, l'engagement dans le cadre d'activités sociales et parascolaires constitue un aspect marquant du collégial.

### **E. Résultats des groupes d'entretien : les autres expériences de vie contribuant à la réussite**

Lors des entretiens de groupe, nous avons choisi de poser une dernière question sur la réussite en des termes plus larges. Nous demandions aux participants de nous parler de toute autre expérience de vie ayant pu contribuer à leur réussite. Tel qu'on le constate à l'annexe 1, au besoin, les animateurs de l'entretien fournissaient des bouées pour favoriser l'émergence de réponses ayant pu être mises de côté au début de l'entretien. L'idée était surtout de nous assurer d'avoir fait le tour des éléments relatifs à notre recherche, mais aussi d'aborder la question de la réussite selon son acception plus vaste. Dans la réponse à cette question, il semble y avoir peu d'éléments qui fassent l'unanimité ou consensus. Les histoires de vie des participants à l'étude sont diverses, d'où le caractère pluriel des réponses.

Les expériences de travail ou de stage sont d'une grande importance. C'est particulièrement le cas chez les étudiants qui proviennent du secteur technique ou qui ont eu l'occasion de réaliser des expériences professionnelles proches de leur domaine d'études universitaires. « Moi, en 2009, j'ai ouvert une résidence en déficience intellectuelle. C'est là que j'ai rencontré des éducatrices spécialisées. » (RÉ5) Ces expériences sont souvent déterminantes et parfois même à la base même du choix de poursuivre les études supérieures. On peut donc affirmer que, pour quelques étudiants, c'est le cadre même des études, dans un programme précédent, qui a servi d'incitatif à l'inscription dans le programme actuel.

*A contrario*, le travail est parfois à l'origine du choix de poursuivre ses études en raison de mauvaises expériences professionnelles. La décision de réorienter sa carrière est parfois évoquée chez des étudiants plus âgés, ou encore, le désir de ne pas occuper un emploi considéré comme aliénant ou ennuyant chez d'autres étudiants ayant vécu des expériences moins intéressantes. « Je pense que c'est d'avoir travaillé dans les boutiques qui m'a botté les fesses. Travailler à 10 dollars de l'heure, pas capable d'économiser, j'ai dit p[lus] jamais! » (RÉ3) C'est sans compter

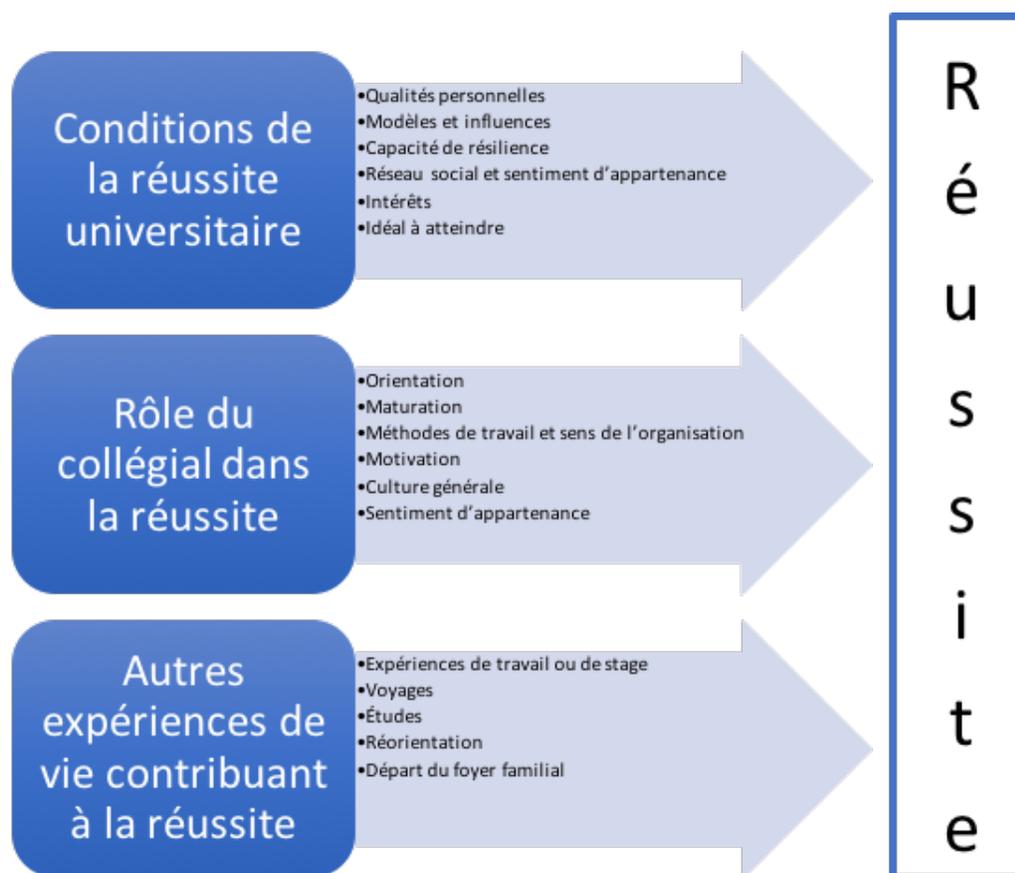
ces étudiants qui évoquent la perte d'un emploi ayant entraîné une réorientation professionnelle et le choix de retourner sur les bancs d'école.

Une minorité d'étudiants traite des expériences de voyage comme déterminantes dans leur réussite éducative. Ils placent cet élément au même niveau que la culture générale, au sens où les voyages leur ont permis d'acquérir une ouverture sur le monde, une curiosité et un désir d'apprendre. Dans le cadre des entretiens, ceux qui mentionnent l'importance des voyages font référence à des expériences vécues dans leur enfance ou adolescence, avec leurs parents. « Comme mes parents voyagent beaucoup et, du coup, on est souvent dans les voyages, c'est ce qui m'a fortement donné envie d'aller en anthropologie. Et puis après, quand j'ai commencé à faire mes voyages tout seul [...] rencontrer des gens, une autre culture, d'autres langues, etc. Là, je me suis vraiment dit c'est ça que j'ai envie de faire plus tard, d'étudier, etc. » [RÉ4] Il est donc moins question d'étudiants ayant pris une pause dans leurs études afin de prendre un recul et de réfléchir à leur avenir.

Enfin, certains parlent du départ du foyer familial comme d'un moment déterminant dans la poursuite des études. Il semble que ce soit ce moment qui ait servi d'éveil et de prise d'autonomie et de maturité, éléments jugés essentiels à la réussite éventuelle des études.

## **F. Synthèse des résultats**

Un ensemble assez vaste d'éléments sont ressortis des groupes d'entretien et il s'avère nécessaire de synthétiser les principaux points afin de faire ressortir les tendances et éléments forts. Pour ce faire, reportons-nous à la figure 10, dans laquelle nous présentons les points marquants des entretiens.



**Figure 10 : Synthèse des résultats des groupes d'entretien**

C'est en partant de ce schéma conceptuel que nous avons établi notre analyse et notre interprétation présentées au chapitre suivant. La première section du chapitre IV constitue une discussion de nos résultats eu égard aux premier et troisième éléments, soit les conditions générales de la réussite et l'ensemble des expériences contribuant à cette réussite. La deuxième section du chapitre IV discute spécifiquement du rôle du collégial.

### **G. Regard parallèle sur le groupe test**

Comme c'est habituellement le cas dans une recherche de ce type, la décision avait été prise de tester les outils de collecte avant d'amorcer la collecte de données. Acceptant la proposition d'un professeur de communication de l'Université du Québec à Trois-Rivières, nous avons décidé de tester notre questionnaire et notre schéma d'entretien auprès d'étudiants d'un cours de deuxième cycle de programme de Communication sociale. Les participants ne correspondaient pas aux

étudiants recherchés pour notre enquête, puisqu'ils étaient déjà détenteurs d'un diplôme de premier cycle. Plusieurs étaient sur le marché du travail depuis un certain nombre d'années et étudiaient à temps partiel. Pour ces raisons, et aussi parce que nous expérimentons nos outils de collecte, il n'était pas pertinent d'inclure ces participants à notre enquête. Cela étant, nous choisissons tout de même de faire une modeste place dans ce rapport à quelques composantes ressorties de ce groupe d'entretien, mettant l'accent sur certains éléments nodaux des conversations.

Ainsi, dans les discours de ce groupe, l'importance de l'influence familiale ressort très fortement, comme en fait foi l'insistance par plusieurs sur la valorisation de l'école par les parents. On insiste aussi sur la persévérance, arguant que la poursuite d'un deuxième ou troisième cycle universitaire nécessite une motivation supplémentaire, car elle exige souvent un retour aux études après des expériences professionnelles ou à la suite de la fondation d'une famille. Ainsi, ce type d'études exige plus qu'une volonté de faire sa place sur le marché du travail. Pour les répondants, les motivations sont d'ailleurs très différentes de celles au cœur des études de premier cycle et une place encore plus grande est accordée à l'intérêt pour la matière étudiée. De plus, ce groupe attribue une importance manifeste à l'expérience de travail passée. Puisque plusieurs de ces répondants déclaraient être de retour aux études, ils percevaient ce retour comme un complément au marché du travail, ou encore, comme une corde supplémentaire à ajouter à leur arc pour s'ouvrir de nouvelles perspectives.

Quant au rôle du collégial, il n'est pas surprenant que les discours à ce sujet soient très variables d'un individu à un autre. D'ailleurs, en raison de leur âge, le regard qu'ils portaient sur le parcours collégial était moins celui d'un étudiant qui en sortait que celui d'un analyste externe posant un regard distancé et critique en fonction d'observations et d'impressions. Pour les plus âgés parmi les répondants, ces impressions semblaient d'ailleurs faire davantage référence au parcours de leurs propres enfants qu'à leur parcours personnel, ce qui rendait leur discours moins pertinent dans l'optique de notre recherche. Cela dit, certaines similitudes semblent présentes entre ce groupe test et les autres groupes, tel le caractère déterminant des études à cette étape de la vie qu'est le collégial. Même les étudiants qui décriaient leur parcours collégial reconnaissent cette étape comme étant essentielle.

« Les parents donnent aux enfants une véritable angoisse devant le savoir, par l'intérêt même qu'ils portent aux savoirs de leurs enfants. Car dans ces savoirs des enfants, ils y mettent leur propre gloire, ils y mettent leurs sacrifices, ils y mettent leurs propres projets d'avenir et ils y mettent leurs revanches également<sup>8</sup>. »

Michel Foucault

## CHAPITRE IV : DISCUSSION DES RÉSULTATS

Comme le fait comprendre Michel Foucault dans la citation insérée en épigraphe de ce chapitre, le besoin de réussir à l'école peut devenir une source d'angoisse si les enfants sont soumis aux rêves et espoirs de leurs parents ou de tout autre agent extérieur. D'autant plus que la réussite est difficile à appréhender. En effet, comprendre la notion de réussite éducative s'avère complexe dans l'optique où il s'agit d'une notion subjective et variable d'un acteur à un autre. Elle se réduit parfois – souvent – à la réussite scolaire. Pourtant, elle la dépasse quand on inclut les notions de réussite personnelle et de réussite professionnelle. Comment s'y retrouver? Tel que justifié au deuxième chapitre et présenté au troisième chapitre, nous avons choisi d'assumer cette subjectivité et de laisser la parole aux étudiants pour qu'ils nous livrent leurs perceptions.

### A. Réussir ses études : à quelles conditions?

Au premier chapitre, nous faisons référence aux conditions de la réussite en fonction de divers agents de socialisation. Reprenons ici cette structure pour discuter les résultats de nos questions de recherche, en abordant d'abord le rôle des individus eux-mêmes, puis celui de la famille, des amis, puis de l'État. Nous parlerons ensuite de nos résultats en fonction du rôle du collégial et de la perception de la réussite selon la conceptualisation de Tinto abordée au premier chapitre.

#### 1. Rôle de l'individu et de l'école

Tel que vu au premier chapitre, la question de la motivation représente un enjeu déterminant dans la réussite scolaire. Les témoignages des étudiants semblent aller directement dans ce sens. Plus encore, ils correspondent à ce que Lieury et Fenouillet annonçaient en faisant référence aux causes internes et aux causes externes de la réussite<sup>9</sup>. Nous l'avons dit, les étudiants mentionnent

---

<sup>8</sup> Michel FOUCAULT. *Radioscopie. Entretien avec Michel Foucault sur l'école*, 10 mars 1975, 1975.

<sup>9</sup> Alain LIEURY et Fabien FENOUILLET, *Motivation et réussite scolaire*, op. cit.

que les principales causes de leur succès ont trait à leurs capacités personnelles, à leur potentiel ou à leur force de caractère leur ayant permis de surmonter des épreuves ou écueils. *A contrario*, lors d'échecs ou de difficultés, l'attribution causale est plutôt externe. On renvoie alors au manque de soutien ou simplement à un environnement familial ou scolaire trop peu stimulant et ayant mal préparé à vivre une réussite – ce qui fait clairement référence à la notion de biais de complaisance.

Puisque la motivation scolaire est tellement liée à la réussite, les travaux de Roland Viau sont également pertinents et nous remarquons d'ailleurs que les étudiants rencontrés insistent sur les trois conditions essentielles à la motivation que ce chercheur présente<sup>10</sup>. Ils parlent d'abord de la valeur de l'activité, plusieurs évoquant le fait qu'ils ont trouvé « leur voie », qu'ils sont inscrits dans un programme qui correspond à leurs aspirations professionnelles et personnelles. En estimant être à la bonne place, ils mettent ainsi l'accent sur la deuxième condition évoquée par Viau, soit le sentiment de compétence. Puisqu'ils sont sur le point de terminer des études de premier cycle, ils posent un regard relativement positif sur leur parcours et leur capacité à remplir les conditions requises pour obtenir le diplôme. Enfin, la troisième condition liée à la motivation est le sentiment d'autodétermination, soit le contrôle ressenti par rapport à l'activité réalisée ou le programme à compléter. Ici, il s'avère ardu de généraliser à l'ensemble des propos des répondants de nos groupes de discussion. Mais il demeure que, malgré des questionnements légitimes sur leur avenir, les étudiants ont presque tous démontré qu'ils ressentaient posséder un contrôle quant à leurs projets futurs, qu'il s'agisse du marché du travail ou de la poursuite d'études aux cycles supérieurs. Peu d'entre eux se situaient dans un néant face à leur avenir à court terme, ce qui contraste avec les résultats de notre étude sur les temps sociaux et projets d'avenir d'étudiants du collégial<sup>11</sup>.

Les propos des étudiants rencontrés lors des groupes de discussion ont confirmé la vision méritocratique dominante dans les représentations sociales de la réussite. Jacques Roy mentionne la présence d'une telle vision chez les étudiants du collégial<sup>12</sup> et il semble qu'il en soit de même chez les universitaires. Nous l'avons vu, un individu fait référence à ses capacités personnelles, à

---

<sup>10</sup> Rolland VIAU, *La motivation à apprendre en milieu scolaire*, op. cit.

<sup>11</sup> Daniel LANDRY et al., *L'occupation des temps sociaux et les projets d'avenir d'étudiants du collégial de la Mauricie*, op. cit.

<sup>12</sup> Jacques ROY, *Les cégépiens et la réussite scolaire*, op. cit.

ses champs d'intérêts ou à sa capacité de résilience pour expliquer sa réussite (biais de complaisance). C'est d'ailleurs le principal élément qui ressort de la question initiale, où les étudiants devaient répondre de manière très générale concernant les causes de la réussite.

Rappelons également que les travaux de Margot Kaszap insistaient sur la perception des exigences en précisant qu'un lien clair devait être établi entre cette capacité de percevoir les exigences professorales et la réussite<sup>13</sup>. En d'autres mots, l'étudiant en mesure de mieux décoder ce qui est demandé sera en mesure de mieux réussir ses études. Dans le cadre de notre recherche, ce sont surtout les étudiants plus âgés, ayant suivi un parcours atypique, qui nous ont parlé de cette capacité de mieux comprendre ce qui est demandé par les professeurs ou, ultimement, par le marché du travail. L'acquisition d'une maturité et d'une expérience scolaire semble aller de pair (aux yeux des étudiants) avec cette capacité d'adaptation aux exigences de l'école.

## 2. Rôle de la famille et des amis

Malgré une vision méritocratique dominante dans le discours des étudiants, le rôle de la famille est rapidement évoqué comme cause du succès. Faut-il pour autant parler de reproduction sociale au sens de Bourdieu et Passeron<sup>14</sup>? Rien n'est moins certain d'emblée, quelques étudiants semblant plutôt correspondre aux cas déviants ou au phénomène de réussite atypique présentés par Castets-Fontaine<sup>15</sup>, c'est-à-dire le cas d'étudiants qui se démarquent de leur milieu familial moins scolarisé, et ce, en raison du cercle vertueux de la réussite (les rencontres fortuites, le rôle de bon élève, l'engagement). Néanmoins, n'insistons pas sur la minorité des témoignages et abordons plutôt le discours d'un ensemble imposant de nos répondants qui témoigne de l'engagement familial, voire de l'inspiration familiale, pour expliquer la réussite. Inévitablement, nous revenons donc à Bourdieu et Passeron, mais en adaptant leur approche à notre réalité observée. Ainsi, de manière intéressante, c'est pour parler non pas tellement du soutien financier que les étudiants mentionnent l'apport de leur famille, mais de la valeur accordée à la poursuite des études. Clairement, le fait que les proches et les personnes significatives valorisent les études a agi comme moteur dans la décision de poursuivre les études postsecondaires. Nos résultats mettent ainsi en lumière le rôle majeur des personnes de référence – plus souvent qu'autrement la

<sup>13</sup> Margot KASZAP, *Perception des exigences de la réussite scolaire au cégep*, *op. cit.*

<sup>14</sup> Pierre BOURDIEU et Jean-Claude PASSERON, *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, *op. cit.*

<sup>15</sup> Benjamin CASTETS-FONTAINE, « La réussite scolaire atypique. De la famille au cercle vertueux », *loc. cit.*

famille – dans la réussite scolaire. Cependant, reprenant la conceptualisation bourdieusienne, il faudrait insister sur l'importance du capital culturel, plus que du capital économique, pour expliquer le phénomène. Au dire des étudiants, ce ne sont donc pas tant les capacités économiques de la famille (revenus, patrimoine) qui entrent en compte, mais les ressources culturelles (savoirs, savoir-faire). C'est d'ailleurs pourquoi la culture générale acquise à un jeune âge, et ce, grâce à la famille, est évoquée par plusieurs étudiants pour expliquer leur réussite. C'est aussi pourquoi la citation de Michel Foucault en amorce de ce chapitre (la gloire des parents dans la réussite des enfants) s'avère pertinente, car elle rappelle les effets pervers d'une survalorisation de la scolarité.

La famille agit clairement sur la réussite, mais l'engagement social, le sentiment d'appartenance et la composition d'un réseau social plus ou moins important constituent également des facteurs explicatifs. Nous mentionnions préalablement que Viau considérait les amitiés parmi les facteurs influant la dynamique motivationnelle<sup>16</sup>. C'est ce que notre étude démontre, comme en font foi les nombreux témoignages des étudiants qui relient clairement leur succès à leurs relations sociales. C'est ainsi, rappelons-le, que le réseau social, le sentiment d'appartenance et l'engagement sont des thèmes au cœur du discours de nos étudiants. Cela est sans compter la partie importante de leur discours renvoyant aux expériences de vie (stages, travail rémunéré, voyages ou autres) qui les ont aidés, au fil des rencontres, à acquérir une maturité propice à réussir leur scolarité, voire leur éducation. Encore une fois, les relations sociales se trouvent au centre des facteurs explicatifs. La situation aurait-elle été autre avec des étudiants provenant de programmes différents de ceux de la famille de sciences humaines? La question demeure en suspens.

### 3. Rôle de l'État

Nous tenions à aborder le rôle de l'État comme agent de socialisation afin d'insister sur l'importance d'une vision macrosociologique de l'éducation. Cet élément se trouvait au cœur de notre démarche et nous permettait, avec Dubet, Duru-Bellat et Véré tout<sup>17</sup>, de discuter l'importance de l'intégration et de la cohésion des sociétés pour favoriser la réussite. Sans

---

<sup>16</sup> Rolland VIAU, *La motivation à apprendre en milieu scolaire, op. cit.*

<sup>17</sup> François DUBET, Marie DURU-BELLAT et Antoine VÉRÉTOU, *Les sociétés et leur école, op. cit.*

surprise, ces éléments ne se trouvent pas au cœur du discours des étudiants. Nous constatons qu'en ce qui a trait au rôle de l'État, les témoignages soulèvent plus de questions qu'ils n'apportent de réponses. Voyons dans le détail ce qui ressort.

Rappelons le sens des deux grands concepts étudiés pour traiter du rôle de l'État : intégration et cohésion. Par intégration, il faut entendre cette capacité pour une société d'accorder une place (fonction, rôle social) à chacun de ses membres. Une société est intégrée, nous l'avons vu, quand les positions sociales des individus ne sont pas trop éloignées les unes des autres. En d'autres termes, la réussite scolaire et éducative devient souhaitable pour tous et atteignable par tous. Dans le cadre de notre étude, le discours des étudiants ne fait à peu près pas mention d'une société intégrée comme condition de la réussite. Certes, quelques-uns mentionnent qu'ils ont eu l'opportunité d'accéder aux études supérieures malgré le fait qu'ils provenaient d'un milieu plus modeste, mais jamais la capacité du système à rendre possible une mobilité sociale ascendante ne se trouve au cœur des réponses. Nous osons deux pistes de réponses opposées : soit la société québécoise connaît une intégration telle, que les étudiants ne portent que très peu attention aux possibilités offertes par le système; soit la mobilité sociale si représentative des décennies 1960 et 1970 au Québec est réellement chose du passé, et le manque d'intégration ne mènerait qu'une couche favorisée de la société à la réussite scolaire.

La notion de cohésion est moins claire et extrêmement complexe à cerner. Elle renvoie à la solidarité dans une société, plus concrètement au civisme et à la vie associative. Elle s'oppose en quelque sorte à l'anomie d'un système qui ne favorise ni les échanges ni les liens solidaires. Par opposition au concept d'intégration, la cohésion semble plus présente dans le discours des étudiants. Si ceux-ci ne conceptualisent pas sociologiquement leur parcours, il demeure qu'ils témoignent d'une société et d'un système scolaire qui favorisent le développement d'un engagement civique. Rappelons que plusieurs traitent de leurs engagements divers comme aspect central de leur motivation à poursuivre des études. Qu'il s'agisse des expériences de travail ou de stages en lien avec le programme d'études, que ce soit les activités au sein d'associations étudiantes ou les causes bénévoles, les étudiants rencontrés parlent régulièrement de l'importance de « donner un sens » aux études par l'entremise d'un engagement plus vaste et ancré dans la société. Vu le grand nombre d'étudiants qui font référence au sentiment d'appartenance (au collégial, à l'université) comme cause nodale de la réussite, il est impossible de passer sous

silence ce caractère cohésif du système scolaire et de la société qui rend possible des expériences incarnées dans un contexte de solidarité. Cela dit, nos résultats ne renvoient qu'à une des grandes variables d'une approche cohésive<sup>18</sup>, soit celle de la densité des relations et de la vie associative. L'autre grande variable, moins visible, est la confiance dans les institutions sociales et politiques, ainsi que dans l'avenir. Tout comme nous le concluons dans notre étude sur les temps sociaux<sup>19</sup>, les étudiants semblent aux prises avec une dictature du temps présent qui rend ardue la projection dans l'avenir.

Comment se fait-il que les étudiants ne mentionnent pas davantage les causes macrosociologiques de leur réussite? Une partie de la réponse réside dans cette vision méritocratique qui renvoie les principales causes du succès à l'environnement immédiat, voire à soi-même. Rappelons d'ailleurs que les étudiants ont tendance à désigner des causes internes pour expliquer leur réussite, et des causes externes pour expliquer leurs échecs<sup>20</sup>. C'est sans doute pourquoi les racines du décrochage évoquées par Tinto renvoient davantage à ce type de causes externes, qu'il s'agisse de l'intégration dans le milieu ou des conditions financières<sup>21</sup>. Mais cette perspective méritocratique nous paraît insatisfaisante et il vaudrait assurément le coup d'investiguer davantage, dans une prochaine étude, en questionnant les étudiants au sujet de leurs représentations en regard du système scolaire dans lequel ils sont, de ses forces, de ses faiblesses.

#### 4. Rôle spécifique du collégial dans la réussite

Le discours des étudiants est en concordance directe avec le profil étudiant attendu par les universités. Rappelons que le second axe du rapport Belleau<sup>22</sup> insistait sur les bases disciplinaires et méthodologiques à développer pendant le parcours au collégial. Ces bases comprennent à la fois le sens de l'organisation auquel les étudiants font référence et les diverses méthodes de travail intellectuel. C'est donc dire que les étudiants, dans leur discours, insistent sensiblement sur les mêmes éléments que les professeurs d'université consultés par Jacques Belleau en 2016. Dans notre présentation de l'état de la question, nous gardions en suspens la question de savoir si

---

<sup>18</sup> *Ibid.*

<sup>19</sup> Daniel LANDRY et al., *L'occupation des temps sociaux et les projets d'avenir d'étudiants du collégial de la Mauricie*, *op. cit.*

<sup>20</sup> Alain LIEURY et Fabien FENOUILLET, *Motivation et réussite scolaire*, *op. cit.*

<sup>21</sup> Vincent TINTO, *Leaving college*, *op. cit.*, p. 5.

<sup>22</sup> Jacques BELLEAU, *Le profil attendu des étudiants diplômés du programme d'études préuniversitaires Sciences humaines à leur admission à l'université*, *op. cit.*

le collégial réussissait son travail de préparation à l'université eu égard à ces éléments. Si on en croit le discours étudiant, il s'agit là pour plusieurs d'un facteur déterminant de leur réussite. Concluons donc prudemment qu'il est fort probable que le réseau collégial, et particulièrement la formation préuniversitaire en Sciences humaines, se révèlent satisfaisants à cet égard.

Le collégial joue son rôle d'instruire et de qualifier, mais il faut aussi rappeler avec Baby et Roy que son rôle de socialisation est central<sup>23</sup>. Roy s'intéresse à l'environnement de l'étudiant et insiste sur les facteurs exogènes de la réussite. Peu d'éléments de notre étude nous amènent à nous prononcer au sujet de la place du travail rémunéré ou du genre des étudiants dans la réussite, mais les valeurs et le réseau social se trouvent au centre de nos conclusions. C'est ce dont nous parlent les étudiants qui font référence au sentiment d'appartenance, ainsi qu'à l'importance d'apprendre à se connaître. Pour le sentiment d'appartenance, il semble que son effet motivationnel sur les études soit indéniable. Dans le cas des étudiants qui ont vécu leur collégial comme un parcours strictement scolaire – un parcours obligé en quelque sorte –, le collégial peut avoir joué le rôle opposé à celui désiré, soit celui de démotivation dans les études. En contrepartie, il a positivement joué un rôle dans l'acquisition de la maturité, élément qui se trouve bien au-delà des savoirs ou savoir-faire à acquérir dans les cours. Quant aux valeurs des étudiants, il semble que le passage au collégial soit plus aisé chez ceux pour qui les études vont de soi, c'est-à-dire chez les étudiants provenant de familles qui valorisent fortement la poursuite d'études supérieures. Une des limites de notre recherche concerne assurément les distinctions à établir entre les hommes et les femmes en ce qui a trait à la réussite, car rien ne nous permet d'en tracer un portrait clair. Sur cet aspect, nous concluons donc à la nécessité de renvoyer aux travaux de Jacques Roy<sup>24</sup>, mais aussi à ceux, moins récents, de Rivière et Jacques<sup>25</sup>. Chacun avançait la nécessité de prendre en considération les fortes distinctions entre filles et garçons concernant les représentations de l'école et de la réussite.

---

<sup>23</sup> Antoine BABY, *Qui a eu cette idée folle?*, *op. cit.* ; Jacques ROY, *La réussite scolaire dans les cégeps. La contribution des facteurs exogènes à l'éducation*, *op. cit.*

<sup>24</sup> Jacques ROY, *La réussite scolaire dans les cégeps. La contribution des facteurs exogènes à l'éducation*, *op. cit.*

<sup>25</sup> Bernard RIVIÈRE et Josée JACQUES, *Les jeunes et les représentations sociales de la réussite*, *op. cit.*

## 5. Analyse des résultats en fonction de l'approche de Tinto

En somme, les résultats issus de notre recherche démontrent toute la complexité du phénomène de réussite. Ils confirment notamment la lecture de Vincent Tinto concernant l'ensemble varié des conditions de l'échec scolaire<sup>26</sup>. Rappelons qu'à nos fins d'étude du concept de réussite, nous avons adapté la conceptualisation de cet auteur et avons identifié trois catégories de conditions de la réussite : préalables, motivationnelles et institutionnelles. Nos résultats ne nous permettent pas de hiérarchiser ces conditions en fonction de leur importance plus ou moins grande. Ils illustrent cependant que la réussite scolaire – et, par extension, éducative – est liée directement à une pluralité de causes. Surtout, ils confirment nos intuitions initiales sur les trois catégories de conditions, car il s'agit bel et bien d'éléments au cœur du discours des étudiants rencontrés. Malgré nos lunettes inversées (travaillant sur la réussite et lui sur l'échec), Tinto identifie clairement des causes qui se rapportent à cette vision méritocratique et individuelle des études, qu'il s'agisse de la capacité à surmonter des difficultés ou de celle à s'intégrer efficacement dans un nouveau milieu.

### **B. Recommandations**

Étudier le concept de réussite éducative n'est pas original en soi. Nous l'avons dit précédemment, plusieurs auteurs utilisent déjà le concept et mettent en garde contre la confusion entre réussite scolaire et réussite éducative. Il se dégage d'ailleurs un consensus sur la nécessité de se préoccuper de la réussite éducative, et sur l'impossibilité de la mesurer et les difficultés de l'appréhender<sup>27</sup>. Par conséquent, deux dangers guettent les établissements scolaires. Le premier est celui de se résigner à n'aborder la réussite que sur le plan scolaire dans les politiques et stratégies pédagogiques employées. Le cas échéant, il sera sans doute plus aisé de mesurer la réussite scolaire à l'aide d'indicateurs éprouvés, mais les résultats n'offriront que très peu d'emprise sur la réalité sociologique des étudiants. Le deuxième danger est plus insidieux. Il s'agit de la possibilité que des gouvernements ou des écoles soient sensibles à l'importance de traiter de réussite éducative, mais que, faute de moyens ou de volonté politique pour étudier en profondeur la question, ils choisissent d'aborder le concept de réussite scolaire en le faisant

---

<sup>26</sup> Vincent TINTO, *Leaving college, op. cit.*

<sup>27</sup> Lynn LAPOSTOLLE, « Réussite scolaire et réussite éducative : quelques repères », *loc. cit.*

passer pour la réussite éducative. Ainsi, par une dérive sémantique, la réussite éducative proprement dite serait tout simplement évacuée. Nous croyons qu'alors nos établissements d'enseignement manqueraient de belles occasions de se remettre en question et de s'adapter aux nouvelles réalités sociologiques du XXI<sup>e</sup> siècle.

C'est dans cette optique que nous souhaitons présenter quelques recommandations aux établissements collégiaux désireux de se doter d'un véritable plan d'aide à la réussite qui s'inscrit dans une démarche globale et qui offre une interprétation de la réussite comme réussite éducative plutôt que scolaire. Au Collège Laflèche, établissement d'attache des chercheurs de la présente étude, nous avons eu l'occasion de présenter sommairement nos résultats de recherche, ainsi que nos recommandations, à la Direction des études, avant que celle-ci ne se dote d'un nouveau plan d'aide à la réussite (2017-2022)<sup>28</sup>.

### 1. Miser sur le développement d'attitudes

Une majorité des étudiants passent par le collégial entre l'âge de 17 et 21 ans. Il s'agit d'une période déterminante sur les plans socioaffectif et intellectuel. Il s'avère donc tout à fait essentiel que l'école oriente une partie de sa formation et de son accompagnement sur le développement d'attitudes requises lors de l'entrée dans l'âge adulte. Les étudiants rencontrés ont parlé du sens de l'organisation et de la nécessité de faire preuve d'autonomie. Le collégial doit servir de courroie de transmission entre l'âge de la dépendance qu'est l'adolescence et l'âge des responsabilités. Par exemple, on pourrait établir, au moyen de partenariats et d'activités pédagogiques, davantage de liens avec les acteurs rencontrés au sortir des études : universités et employeurs. Par les projets scolaires, l'école doit s'incarner dans la communauté<sup>29</sup>.

### 2. Insister sur des savoir-faire préparatoires à l'université

Au-delà des attitudes, le développement de nombreux savoir-faire se trouve au centre de la fonction du collégial, en particulier quand il s'agit d'aborder la question du rôle des programmes préuniversitaires. Nous l'avons vu, la présente révision ministérielle du programme de Sciences

---

<sup>28</sup> En annexe 8 se trouvent les recommandations principales de notre rapport, telles que présentées à la Direction des études du Collège Laflèche en septembre 2017.

<sup>29</sup> Daniel LANDRY et al., *Approche innovante dans le cours de méthodologie des sciences humaines : impact sur l'engagement*, Programme de recherche et d'expérimentation pédagogique, Association des collèges privés du Québec, 2007, 52 p.

humaines soulève plusieurs questions, mais elle met aussi l'accent sur des éléments qui semblent représenter des forces du programme. C'est le cas de la connaissance approfondie de la méthodologie. Sans prétendre que tous les étudiants ayant passé par ce programme sont des maîtres de la recherche documentaire et de la présentation de travaux écrits, il semble que plusieurs d'entre eux soient assez bien outillés et qu'il faille poursuivre en ce sens. Dans cette ère de la surinformation, de la mésinformation et de la désinformation (d'aucuns parleraient de « faits alternatifs »), les méthodes de travail intellectuel deviennent des armes d'autodéfense intellectuelle, pour paraphraser le philosophe québécois Baillargeon<sup>30</sup>. Le réseau collégial québécois doit même augmenter les heures consacrées à ce type de savoir-faire, dans le programme de Sciences humaines prioritairement, mais aussi dans les autres programmes.

### 3. Devenir un pilier de la culture générale

Ce n'est qu'après avoir parlé d'attitudes et d'habiletés que les étudiants nous parlent des contenus de leurs cours. Il ne faut pas pour autant sous-estimer l'importance de l'acquisition d'une bonne culture générale. Et cela passe par un plaidoyer fort en faveur de la formation générale, cette particularité du réseau collégial québécois qui permet notamment aux étudiants de s'initier à la philosophie et à la littérature, quel que soit leur programme. Tous les étudiants n'affirment pas avoir vécu une histoire d'amour avec ces deux matières, loin s'en faut. Mais ils insistent néanmoins sur l'importance d'acquérir une culture générale préparatoire aux études supérieures. Reste à définir cette culture, et, en ce sens, à l'échelle québécoise, il y a sans doute lieu d'ouvrir un vaste et ambitieux chantier : celui de la révision de la formation générale offerte. Allant beaucoup plus loin que ce que nos résultats de recherche nous permettent, soulevons quand même l'idée qu'il s'agirait de l'occasion d'inclure – et de valoriser par le fait même – des disciplines du domaine des sciences humaines qui conduisent à travailler sur l'esprit critique et l'ouverture à l'autre.

### 4. Se situer au cœur de la quête identitaire étudiante

Tel que mentionné précédemment, la période des études collégiales est déterminante à plusieurs égards, ne serait-ce qu'en raison de l'entrée dans le monde adulte. En arrivant au collégial, les étudiants recherchent un établissement encadrant en continuité avec le secondaire, d'autres

---

<sup>30</sup> Normand BAILLARGEON, *Petit cours d'autodéfense intellectuelle*, Montréal, Lux, 2016, 344 p.

apprécient plutôt l'anonymat et l'autonomie d'une nouvelle école. Quoi qu'il en soit, le temps collégial se situe au cœur d'une quête identitaire, qu'elle soit personnelle ou professionnelle. Au dire des étudiants, pour favoriser la réussite scolaire, le sentiment d'appartenance à son groupe et à son programme est déterminant. Il y aurait donc lieu de recommander que les collèges mettent l'accent sur le développement d'un sentiment d'appartenance aux programmes d'études, lequel pourrait stimuler la composition d'un réseau social. D'ailleurs, cet élément semble aller de soi pour les petits programmes – surtout au secteur technique – ou encore dans les plus petits collèges, qui, déjà, développent un tel sentiment, alors que ce n'est vraiment pas le cas au sein des programmes et des collèges de taille considérable. En somme, les collèges doivent favoriser une proximité entre les étudiants d'un même programme par l'entremise d'activités sociales ou parascolaires, ainsi qu'une disponibilité des professeurs, au-delà des tâches régulières d'enseignement. Loin d'être un artifice anodin, la vie sociale d'un programme semble au cœur de la réussite.

#### 5. S'ajuster aux parcours atypiques

Les étudiants rencontrés ont tous parlé de leur cheminement scolaire, et, s'il ne s'en dégage pas d'élément commun, c'est sans doute que le caractère atypique des parcours devient une réalité au cœur de nos établissements. Certains ont pris plus de temps pour terminer leur programme. D'autres se sont réorientés en cours de route. D'autres encore sont revenus aux études après un parcours professionnel ou une année sabbatique. Certains mentionnent qu'ils ont eu besoin de services adaptés pendant leurs études. D'autres traitent plutôt des difficultés de conciliation avec le travail ou la famille. Dans un tel contexte, il devient ardu de parler de parcours typique. Plus encore, il se révèle essentiel de percevoir la mission de l'école en fonction de son rôle d'accompagnement. Le réseau collégial doit donc développer une stratégie adaptative pour poursuivre dans la voie de la démocratisation et aider les étudiants à compléter leurs études, sans niveler pour autant vers le bas, c'est-à-dire en demeurant rigoureux et exigeant. Le défi est de taille et il exige de s'interroger sur le caractère orientant de l'école.

#### 6. Rappeler le caractère orientant du réseau collégial

Voilà la dernière grande recommandation adressée aux établissements du réseau collégial : jouer un rôle orientant plus marqué. Vu la grande variété de profils d'étudiants, vu aussi la quête identitaire de cet âge de la vie et l'immense pression de notre société de performance, il serait

sain que nos collègues revoient leurs indicateurs de succès et inscrivent la réussite éducative au cœur de leur mission. Orienter un étudiant, ce n'est peut-être pas toujours l'aider à obtenir son diplôme. Parfois, c'est même le contraire. Orienter un étudiant, ce n'est jamais entrer dans une logique marchande et chercher à lui vendre un programme ou un établissement plutôt qu'un autre. Orienter un étudiant, c'est lui offrir des outils pour qu'il apprenne à se connaître lui-même et, parfois, à choisir de quitter le collégial. L'école doit revenir à son rôle initial de moyen d'arriver à ses fins personnelles et professionnelles. Quand elle devient la finalité en soi, elle s'égaré. Si tenir un tel discours est assez courant chez les sociologues ou philosophes de l'éducation, il n'est clairement pas adopté par les administrations scolaires (en concurrence les unes face aux autres), qui planifient souvent selon une logique de reddition de comptes et d'indicateurs comptables. Rompre avec cette logique marchande pourra ultimement favoriser la réussite du système d'éducation.

« Toute éducation doit devenir personnelle. [...] Ce n'est pas le savoir qui doit être inculqué, c'est la personnalité qui doit parvenir à son plein épanouissement. [...] Le point de départ de la pédagogie ne doit pas être de civiliser mais de former des personnalités libres, des caractères souverains<sup>31</sup>. »  
Max Stirner

## CONCLUSION

La présente étude fait le point sur les perceptions des facteurs de réussite chez des étudiants universitaires. Sans cerner objectivement l'ensemble des facteurs (ce n'était pas l'objectif), nous croyons tout de même avoir identifié un ensemble de conditions contribuant à la réussite éducative, selon la perception étudiante. Pour paraphraser Stirner, ces étudiants sentent-ils qu'ils ont développé des caractères souverains et libres? Sentent-ils que les études ont contribué à les transformer dans leur individualité, et non seulement à sanctionner des études ouvrant la voie au marché du travail? Nous croyons pouvoir répondre que oui. Entre autres choses, les étudiants nous ont parlé de leur représentation sociale de la réussite, de leur motivation, de l'importance d'acquérir une maturité et une autonomie. Ils ont inscrit leur réussite dans un contexte social et familial. Ils ont parlé du rôle du collégial en ne se contentant pas de traiter des contenus de cours. Ce n'est pas tant de l'école dont on traitait, mais de l'éducation, ce qui rendait le propos beaucoup plus complexe, mais aussi beaucoup plus riche, personnel et intime.

Les limites de notre étude ont été mentionnées dès le départ, mais il est essentiel d'y revenir. Aucun indicateur quantitatif ne peut mesurer la réussite éducative et nous sommes dans l'obligation de nous appuyer sur le discours, avec toute la subjectivité que cela implique. Il s'agit à la fois d'une force, vu le large spectre de témoignages entendus, et d'une faiblesse, vu la difficulté à cerner des tendances et à établir des recoupements. Cela dit, nous croyons en l'importance d'une démarche comme la nôtre, mettant l'approche qualitative au cœur de la recherche sociologique – pour autant que nous en reconnaissons les limites. De plus, l'échantillon était composé d'universitaires en fin de parcours scolaire, donc de jeunes ayant réussi relativement bien leur cheminement. Mais notre approche met de côté une foule d'étudiants qui ne se sont pas rendus aussi loin. Si ce n'était pas l'objet de notre recherche de les rejoindre, il reste qu'il s'avérerait particulièrement intéressant de mener une recherche auprès de

---

<sup>31</sup> Max STIRNER, *L'Unique et sa propriété*, Chicoutimi, Classiques des sciences sociales, 2002, 284 p.

ces jeunes pour mieux comprendre non pas les conditions de leur réussite, mais les conditions de leur décrochage. Au même titre, il faudrait rejoindre des jeunes qui témoignent de leur réussite, en respect du caractère polysémique de cette dernière. Par exemple, une prochaine recherche pourrait prendre en considération la réussite éducative sans égard pour le niveau d'études complétées.

Pour conclure ce rapport, revenons sur la triple pertinence de notre démarche. Sur le plan pédagogique, par cette recherche, les professeurs du collégial sont en mesure de constater le rôle marquant (positivement à certains égards, ou négativement à d'autres) du collégial. Ce qui pouvait s'avérer intuitivement évident se vérifie dans les témoignages des étudiants. L'effet du collégial est majeur et peut être déterminant dans le développement d'aptitudes personnelles et, ultimement, dans le choix de poursuivre ou non à l'université. Nous l'avons vu, les programmes et les collèges les plus aptes à favoriser la réussite sont ceux qui mettent l'accent sur l'attention à la personne (petits groupes, vie de programme dynamique), qui travaillent sur l'autonomie des étudiants (expériences de stages, responsabilisation) et qui créent un environnement stimulant au-delà des cours. Cela renvoie à l'importance pour les établissements de créer les conditions favorables et de stimuler les approches pédagogiques innovantes.

Sur le plan scientifique, notre étude place les jalons d'un champ de recherche immense. Bien sûr, nous n'étions pas les premiers à aborder les concepts de réussite scolaire et éducative. Cependant, nous avons cherché à ancrer ces notions dans une réalité spatiotemporelle spécifique qui nous a fourni une lecture sociologique pertinente des étudiants québécois – mauriciens – de la deuxième décennie du XXI<sup>e</sup> siècle. Le portrait est sans doute incomplet, mais il incite à pousser plus loin. Il nous stimule d'ailleurs, nous, les trois chercheurs, à poursuivre nos questionnements, investigations et parcours.

Enfin, sur le plan social, notre recherche s'inscrit dans un désir ambitieux de contribuer à la remise en question des pratiques éducatives au Québec. Un demi-siècle après la fondation du réseau des cégeps, il serait inacceptable de se contenter de reproduire des valeurs, des systèmes et des pratiques, sans remettre en question leur sens et leur raison d'être – comme il serait tout aussi inadmissible de sombrer dans une approche de *tabula rasa*, prétextant que rien de ce qui se fait n'a de valeur. Le débat récurrent de la pertinence du réseau collégial est stérile. Il faut le dépasser et se demander quel type de réseau collégial nous souhaitons. En ce sens, nous concluons en la

pertinence renouvelée des établissements collégiaux, et croyons sincèrement que des recherches comme la nôtre obligent à remettre en question des mentalités, pratiques et façons de faire inadaptées aux étudiants du XXI<sup>e</sup> siècle. Nous sommes conscients que notre étude offre plus de questions que de réponses à ceux et celles qui souhaiteraient réformer l'école québécoise et le réseau collégial. Mais nous plaidons fortement en faveur de ce type de recherches, cette maïeutique collective, qui doit « faire accoucher les esprits » d'une meilleure école pour les décennies à venir.

## MÉDIAGRAPHIE

- ANADÓN, Marta, et Lorraine SAVOIE ZAJC. « Introduction. L'analyse qualitative des données », *Recherches qualitatives*, vol. 28, n° 1 (2009), p. 1-7.
- ARON, Raymond. *Les étapes de la pensée sociologique*, Paris, Gallimard, 1967, 659 p.
- BABY, Antoine. *Qui a eu cette idée folle? Essais sur l'éducation scolaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2013, 328 p.
- BAILLARGEON, Normand. *Petit cours d'autodéfense intellectuelle*, Montréal, Lux, 2016, 344 p.
- BARIBEAU, Colette. « Analyse des données d'entretien de groupe », *Recherches qualitatives*, vol. 28, n° 1 (2009), p. 133-148.
- BARIBEAU, Colette, et Mélanie GERMAIN. « L'entretien de groupe : considérations théoriques et méthodologiques », *Recherches qualitatives*, vol. 29, n° 1 (2010), p. 28-49.
- BEITONE, Alain, et al. *Sciences sociales*, 4e éd., Paris, Sirey, 2004, 443 p.
- BELLEAU, Jacques. *Le profil attendu des étudiants diplômés du programme d'études préuniversitaires Sciences humaines à leur admission à l'université*, Québec, Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017.
- BOUDON, Raymond. *Les méthodes en sociologie*, Paris, PUF, 1969, 126 p.
- BOUDON, Raymond, et Francois BOURRICAUD. *Dictionnaire critique de la sociologie*, Paris, Presses universitaires de France, 2002.
- BOURDIEU, Pierre, et Jean-Claude PASSERON. *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Les éditions de Minuit, 1964, 189 p.
- BOURGEOIS, Isabelle. « La formulation de la problématique » dans *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*, 6e édition., Québec, Presses de l'Université du Québec, 2016, p. 50-75.
- CASTETS-FONTAINE, Benjamin. « La réussite scolaire atypique. De la famille au cercle vertueux » dans PRONOVOST, Gilles, dir. *Familles et réussite éducative*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2010, p. 73-86.
- COMMISSION ROYALE D'ENQUÊTE SUR L'ENSEIGNEMENT DANS LA PROVINCE DE QUÉBEC. *Rapport de la commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. Tome 2 : Les structures pédagogiques du système scolaire A – Les structures et les niveaux d'enseignement*, Québec, Gouvernement du Québec, 1964.

- CONSEIL DE RECHERCHE EN SCIENCES HUMAINES DU CANADA, CONSEIL DE RECHERCHES EN SCIENCES NATURELLES ET EN GÉNIE DU CANADA et INSTITUTS DE RECHERCHE EN SANTÉ DU CANADA. *Énoncé de politique des trois Conseils : éthique de la recherche avec des êtres humains*, Ottawa, Gouvernement du Canada, 2014.
- CONSEIL RÉGIONAL DE PRÉVENTION DE L'ABANDON SCOLAIRE. *Quelques définitions sur la réussite scolaire et la réussite éducative - Magazine Savoir*, juillet 2016, <http://www.magazine-savoir.ca/2016/07/06/quelques-definitions-reussite-scolaire-reussite-educative/> (Page consultée le 29 mai 2017)
- CORBIN, Juliet M., et Anselm L. STRAUSS. *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*, 4th edition., Los Angeles London New Delhi Singapore Washington DC Boston, SAGE, 2015, 431 p.
- DEMERS, Stéphanie. « L'efficacité : une finalité digne de l'éducation? », *McGill Journal of Education*, vol. 51, n° 2 (Printemps 2016), p. 961-972.
- DESCHENAUX, Frédéric. *Guide d'introduction au logiciel QSR Nvivo 7.0. Cahiers pédagogiques de l'Association pour la recherche qualitative*, Trois-Rivières, Association pour la recherche qualitative, 2007, 32 p.
- DION-VIENS, Daphnée. « Cégeps: à peine 31% des étudiants obtiennent un diplôme dans les délais », *Le Journal de Montréal* (21 septembre 2015).
- DUBET, François, Marie DURU-BELLAT et Antoine VÉRÉTOUT. *Les sociétés et leur école : emprise du diplôme et cohésion sociale*, Paris, Ed. Points, 2015, 254 p.
- DUCHAINE, Gabrielle. « Qu'est-ce qui cloche au cégep ? », *La Presse* (24 janvier 2017).
- DURAND, Claire, et André BLAIS. « Le sondage » dans *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données*, 6e édition., Québec, Presses de l'Université du Québec, 2016, p. 455-502.
- FÉDÉRATION DES CÉGEPS. *Consultation publique sur l'élaboration de la politique de la réussite éducative*, Montréal, Fédération des cégeps, 2016, 26 p.
- FORTIN, Laurier. « Les lourds coûts du décrochage scolaire », *La Presse* (3 décembre 2008).
- FOUCAULT, Michel. *Radioscopie. Entretien avec Michel Foucault sur l'école*, 10 mars 1975, 1975.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *Le plan économique du Québec*, Québec, Gouvernement du Québec, 2016, 580 p.
- HENNIS, Wilhelm, et Lilyane DEROCHE-GURCEL. *La problématique de Max Weber*, Paris, Presses universitaires de France, 1996, 258 p.
- HUGO, V. *Œuvres complètes de Victor Hugo: Les quatre vents de l'esprit*, s.l., J. Hetzel,.

- KASZAP, Margot. *Perception des exigences de la réussite scolaire au cégep*, Québec, Programme d'aide à la recherche et à l'apprentissage, Ministère de l'Éducation, 1996, 237 p.
- LANDRY, Daniel, et al. *L'occupation des temps sociaux et les projets d'avenir d'étudiants du collégial de la Mauricie*, Programme de recherche et d'expérimentation pédagogique, Association des collèges privés du Québec, 2016, 92 p.
- LANDRY, Daniel, et al. *Approche innovante dans le cours de méthodologie des sciences humaines : impact sur l'engagement*, Programme de recherche et d'expérimentation pédagogique, Association des collèges privés du Québec, 2007, 52 p.
- LAPOSTOLLE, Lynn. « Réussite scolaire et réussite éducative : quelques repères », *Pédagogie collégiale*, vol. 19, n° 4 (2006), p. 5-7.
- LIEURY, Alain, et Fabien FENOUILLET. *Motivation et réussite scolaire*, 2e édition., Paris, Dunod, 2006, 143 p.
- MARIEN, Bruno, et Jean-Pierre BEAUD. *Guide pratique pour l'utilisation de la statistique en recherche. Le cas des petits échantillons*, Réseau sociolinguistique et dynamique des langues. Agence universitaire de la Francophonie, 2003, <http://eprints.aidenligne-francais-universite.auf.org/379/>.
- MERCURE, Daniel. *La signification du travail : nouveau modèle productif et ethos du travail au Québec.*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2010, 304 p.
- MINISTÈRE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. *Sciences humaines (300.A0). Programme d'études préuniversitaires*, Québec, Gouvernement du Québec, 2001.
- PAILLÉ, Pierre. « De l'analyse qualitative en général et de l'analyse thématique en particulier », *Revue de l'Association pour la recherche qualitative*, vol. 15, (1996), p. 179-194.
- PAILLÉ, Pierre, et Alex MUCCHIELLI. *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, 3e éd., Paris, Armand Colin, 2012, 424 p.
- PICHÉ, Sébastien, Lynn LAPOSTOLLE et Monique LASNIER. *La recherche collégiale: 40 ans de passion scientifique*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2011, 262 p.
- RIVIÈRE, Bernard. « Comprendre les décrocheurs afin de mieux les aider », *Pédagogie collégiale*, vol. 9, n° 2 (1995), p. 11-15.
- RIVIÈRE, Bernard, et Josée JACQUES. *Les jeunes et les représentations sociales de la réussite*, Outremont, Québec, Éditions Logiques, 2002, 111 p.
- ROCHER, Guy. *Introduction à la sociologie générale*, Montréal, Éditions Hurtubise, 2011, 721 p.
- ROY, Jacques. *Les cégépiens et la réussite scolaire : un point de vue sociologique*, Québec, INRS-Culture et société, 2015, 220 p.

- ROY, Jacques. *La réussite scolaire dans les cégeps. La contribution des facteurs exogènes à l'éducation*, Québec, Université Laval, 2013, 389 p.
- SAVOIE-ZAJC, Lorraine. « La recherche qualitative/interprétative en éducation » dans *La recherche en éducation : étapes et approches*, Sherbrooke, Éditions du CRP, 2004, p. 123-151.
- SAVOIE-ZAJC, Lorraine, et Thierry KARSENTI. *La recherche en éducation : étapes et approches*, Saint-Laurent, ERPI, 2011, 360 p.
- SHAIENKS, Danielle, et al. *Les études postsecondaires: participation et décrochage : différences entre l'université, le collège et les autres types d'établissements postsecondaires*, Ottawa, Statistique Canada, 2008.
- SILINS, Halia, et Bill MULFORD. « Leadership and School Result » dans *Second International Handbook of Educational Administration*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, 2002, p. 561-612.
- STIRNER, Max. *L'Unique et sa propriété*, Chicoutimi, Classiques des sciences sociales, 2002, 284 p.
- TINTO, Vincent. *Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition*, 2nd ed., Chicago, University of Chicago Press, 2012, 296 p.
- TURCOTTE, Martin. *Femmes au Canada : rapport statistique fondé sur le sexe*, Ottawa, Statistique Canada, 2011, 26 p.
- TURNER, Jonathan H. *The structure of sociological theory*, 7th ed., Belmont, CA, Wadsworth Thomson Learning, 2003, 529 p.
- UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES. *Tableau des programmes contingentés pour le trimestre d'automne 2016*, 2016, [https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/GSC2772/F432708255\\_prog\\_contingente.pdf](https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/GSC2772/F432708255_prog_contingente.pdf) (Page consultée le 26 avril 2017)
- VIAU, Rolland. *La motivation à apprendre en milieu scolaire*, Saint-Laurent, Éditions du renouveau pédagogique (ERPI), 2009, 217 p.
- VILLATTE, Aude, et Julie MARCOTTE. « Le raccrochage scolaire au Québec : le discours de jeunes adultes québécois inscrits en Centres d'Éducation aux Adultes », *L'Orientation scolaire et professionnelle*, vol. 42, n° 3 (septembre 2013), p. 1-18.
- WRIGHT MILLS, Charles. *The sociological imagination*, Oxford, Oxford University Press, 2000, 248 p.

## ANNEXE 1 : OUTILS DE COLLECTE



### Terminer des études universitaires : le rôle du collégial et les conditions de la réussite

PREP, 2016-2017

#### Outils de collecte

#### Protocole pour les groupes d'entretien :

- ✓ À quoi attribuez-vous les conditions de votre réussite?
  - Quelles sont les conditions internes de cette réussite? (vos qualités personnelles, votre motivation, vos valeurs, votre culture générale et vos connaissances)
  - Quelles sont les conditions externes de cette réussite? (votre environnement, vos finances, votre entourage, vos rencontres, vos groupes d'appartenance)

(Les deux bouées ne sont à utiliser qu'après une première vague de réponses)
- ✓ Le collégial a-t-il contribué à votre réussite? Expliquez.
  - En quoi et comment le collégial vous a-t-il préparé (ou non) à réussir des études universitaires?
- ✓ Quelles autres expériences de vie se sont avérées cruciales dans votre réussite?
  - Voyages, expériences de travail, épreuves (bouées à n'utiliser qu'au besoin)

#### Questionnaire <sup>1</sup>:

- ✓ Quel est votre âge?
- ✓ Quel est votre sexe?
- ✓ Quelle est votre nationalité?
- ✓ Quel est votre statut civil? (Choix de réponses)
  - Combien d'enfants avez-vous?
- ✓ Avec qui résidez-vous?
  - Je réside seul.
  - Chez un ou des parents
  - En colocation avec un ou des amis

<sup>1</sup> Le questionnaire a été transféré sur la plateforme Google afin qu'il puisse être rempli en ligne.

- En colocation avec un conjoint
- ✓ Dans quel programme universitaire êtes-vous inscrit?
  - En quelle année avez-vous amorcé ce programme?
  - En quelle année comptez-vous terminer ce programme?
- ✓ Avez-vous déjà étudié dans d'autres programmes universitaires?
  - Si oui, lesquels? Précisez si ces formations ont été complétées ou non.
- ✓ Avez-vous fait des études collégiales?
  - Si oui, à quel collège?
  - Si oui, dans quel(s) programme(s)? (Veuillez inscrire toutes les réponses possibles en précisant si vous avez reçu un diplôme ou non)
- ✓ Comment avez-vous financé vos études? (Vous pouvez cocher plus d'une réponse) (Liste à cocher)
  - Prêts et bourses
  - Soutien financier parental
  - Emploi rémunéré
  - Autres. Précisez.
- ✓ Combien d'heures de cours avez-vous à la session d'automne 2016?
- ✓ Quelle est votre moyenne scolaire (sur 4,3) dans les cours du programme dans lequel vous êtes inscrit?
- ✓ Pendant la période scolaire, quelle est généralement votre situation professionnelle?
  - N'occupe pas d'emploi
  - Occupe un emploi rémunéré à temps partiel (moins de 15 heures par semaine)
  - Occupe un emploi rémunéré à temps partiel (de 15 à 30 heures par semaine)
  - Travaille de façon rémunérée plus de 30 heures par semaine
- ✓ Pendant la période scolaire, quel est généralement le temps consacré aux travaux et à l'étude (en excluant les heures de cours)?
  - De 0 à 5 heures [0;5[
  - De 5 à 10 heures [5;10[
  - De 10 à 15 heures [10;15[
  - De 15 à 20 heures [15;20[
  - 20 heures et plus [20;∞
- ✓ Que comptez-vous faire après l'obtention de votre diplôme? (question ouverte)

## ANNEXE 2 : LETTRE D'INFORMATION 1



**Objet : Demande d'autorisation pour une collecte de données auprès de vos étudiants en lien avec le projet de recherche *Terminer des études universitaires : le rôle du collégial et des conditions de réussite* (projet subventionné par le PREP de l'Association des collèges privés du Québec)**

Cette étude réalisée par des professeurs du Collège Laflèche constitue la deuxième phase d'une recherche qui porte sur les temps sociaux et la perception des études. Nous souhaitons interroger des étudiants universitaires sur le regard qu'ils portent sur leur parcours de vie les ayant conduits à obtenir un diplôme universitaire. Nous souhaitons particulièrement évaluer l'importance des études collégiales comme élément significatif ou non de leur parcours.

De manière plus précise, nous nous intéresserons aux conditions de réussite d'études universitaires, en mettant l'accent sur cinq composantes : les conditions financières, les rapports sociaux et familiaux, les outils didactiques, les connaissances et compétences *a priori*, ainsi que les objectifs de carrière et de vie.

Parmi ces composantes, nous établirons la place du passage au collégial (son rôle, son influence, ses effets) afin de mieux comprendre la perception d'étudiants du domaine des sciences humaines en regard de leur propre parcours (scolaire, social et professionnel).

**Nous souhaitons plus spécifiquement recruter 16 étudiants (2 groupes de 8 étudiants) de votre programme afin de répondre aux questions de recherche suivantes :**

1. Quelles sont les conditions de réussite d'étudiants du domaine des sciences humaines qui terminent un premier cycle universitaire? Il faudra entendre la « réussite » comme l'obtention probable et éventuelle d'un diplôme de premier cycle universitaire.
2. Dans la définition d'un parcours de vie, d'un parcours scolaire et d'un parcours professionnel, comment le passage par les études collégiales est-il perçu par des étudiants de premier cycle universitaire?

La tâche des participants demeure très simple et ne comporte aucun risque. Deux méthodes sont exploitées : le sondage électronique et le groupe de discussion.

- Le sondage électronique acheminé par courriel permettra de recueillir les données sociodémographiques, d'effectuer le portrait des temps libres et d'établir la répartition des différents temps sociaux. Il prendra tout au plus 15 minutes à remplir.
- Un entretien de groupe de 1 h aura lieu à l'extérieur des heures de cours dans un local de votre établissement d'enseignement, et ce, afin de réduire les inconvénients potentiels et de favoriser la participation des étudiants. Une carte cadeau leur sera offerte. Huit groupes de discussion de différents programmes composés de huit participants seront ainsi réalisés. L'animation des groupes de discussion s'effectuera en dyade par les chercheurs. Un enregistrement audio des rencontres sera effectué.

**Nous vous remercions de prendre le temps de considérer cette demande et espérons obtenir une lettre d'accord de votre part pour entamer les procédures de recrutement dès le début du mois de novembre.**

Nous espérons commencer les entretiens dès le mois de novembre. Pour toute question, n'hésitez pas à contacter le chercheur principal, Daniel Landry, au 819-375-1049, au poste 327.

Veuillez agréer l'expression de nos salutations les plus distinguées.

Daniel Landry Professeur de sociologie Collège Laflèche <a href="mailto:daniel.landry@clafleche.qc.ca">daniel.landry@clafleche.qc.ca</a>	Diane Dumont Professeure de psychologie Collège Laflèche <a href="mailto:diane.dumont@clafleche.qc.ca">diane.dumont@clafleche.qc.ca</a>
Stéphane Roy Professeur de sociologie Collège Laflèche <a href="mailto:stephane.roy@clafleche.qc.ca">stephane.roy@clafleche.qc.ca</a>	

### ANNEXE 3 : COURRIEL DE SOLLICITATION DES DIRECTIONS DE PROGRAMME

Trois-Rivières, DATE

COORDONNÉES

Monsieur/Madame,

Par la présente, nous souhaitons demander l'autorisation de mener une collecte de données auprès de vos étudiants en lien avec le projet de recherche *Terminer des études universitaires : le rôle du collégial et des conditions de réussite* (projet subventionné par le PREP de l'Association des collèges privés du Québec).

Cette étude, réalisée par trois professeurs du Collège Laflèche (Daniel Landry, Diane Dumont et Stéphane Roy), constitue la deuxième phase d'une recherche qui porte sur les temps sociaux et la perception des études. Il s'agit d'interroger des étudiants universitaires au sujet du regard qu'ils portent sur leur parcours de vie les ayant conduits à obtenir un diplôme universitaire et d'évaluer l'importance des études collégiales comme élément significatif ou non de leur parcours.

De manière plus précise, la recherche portera sur les conditions de réussite d'études universitaires, en mettant l'accent sur cinq composantes : les conditions financières, les rapports sociaux et familiaux, les outils didactiques, les connaissances et compétences *a priori*, ainsi que les objectifs de carrière et de vie.

**Nous souhaitons plus spécifiquement recruter 16 étudiants (2 groupes de 8 étudiants) de votre programme afin de répondre aux questions de recherche suivantes :**

- Quelles sont les conditions de réussite d'étudiants du domaine des sciences humaines qui terminent un premier cycle universitaire? Il faudra entendre la « réussite » comme l'obtention probable et éventuelle d'un diplôme de premier cycle universitaire.
- Dans la définition d'un parcours de vie, d'un parcours scolaire et d'un parcours professionnel, comment le passage par les études collégiales est-il perçu par des étudiants de premier cycle universitaire?

La tâche des participants demeure très simple et ne comporte aucun risque. Deux méthodes seront exploitées : le sondage électronique et le groupe de discussion.

- Le sondage électronique, acheminé par courriel, permettra de recueillir les données sociodémographiques des étudiants. Il prendra tout au plus 15 minutes à remplir.
- Deux entretiens de groupe (de 8 participants chacun) de 1 h auront lieu à l'extérieur des heures de cours dans un local de votre établissement d'enseignement, et ce, afin de réduire les inconvénients potentiels et de favoriser la participation des étudiants. Une carte cadeau sera offerte.

**Nous vous remercions de prendre le temps de considérer cette demande et espérons obtenir un accord de votre part pour entamer les procédures de recrutement dès le mois d'octobre.**

Pour toute question, n'hésitez pas à contacter le chercheur principal, Daniel Landry, au 819 375-1049, poste 327.

Veillez agréer l'expression de nos salutations les plus distinguées.



**Daniel Landry**

Professeur de sociologie au Collège Laflèche

[Daniel.landry@clafleche.qc.ca](mailto:Daniel.landry@clafleche.qc.ca)

## ANNEXE 4 : LETTRE D'INFORMATION 2

### Terminer des études universitaires : les conditions de la réussite et le rôle du collégial

Daniel Landry, professeur de sociologie, Collège Laflèche

Diane Dumont, professeure de psychologie, Collège Laflèche

Stéphane Roy, professeur de sociologie, Collège Laflèche

Votre participation à cette recherche, qui vise à mieux comprendre les conditions de réussite universitaire et le rôle du collégial, serait grandement appréciée.

#### Objectifs

Cette étude vise plus spécifiquement à répondre aux deux questions suivantes : 1) Quels sont les facteurs de réussite d'étudiants du domaine des sciences humaines qui terminent un premier cycle universitaire? 2) Dans la définition d'un parcours de vie, d'un parcours scolaire et d'un parcours professionnel, comment le passage par les études collégiales est-il perçu par des étudiants de premier cycle universitaire?

Le but de cette lettre d'information est de vous aider à comprendre exactement ce qu'implique votre éventuelle participation à la recherche, de sorte que vous puissiez prendre une décision éclairée à ce sujet. Prenez donc le temps de la lire attentivement et n'hésitez pas à poser toute question que vous jugerez utile.

#### Tâches

Votre participation consiste à :

- 1) Prendre part à un groupe de discussion d'une durée approximative de 1 h lequel aura lieu en dehors des heures de cours, dans les locaux de votre établissement d'enseignement. Cet entretien sera enregistré.
- 2) Répondre à un sondage électronique afin de recueillir des données sociodémographiques, de dresser un portrait de vos temps libres et d'établir une répartition de vos occupations. Cette tâche devrait prendre environ 15 minutes de votre temps.

#### Risques, inconvénients, inconforts

Aucun risque n'est associé à votre participation. Le temps consacré au projet demeure le seul inconvénient.

#### Bénéfices

Le fait de participer à ce projet de recherche vous offre une occasion de réfléchir et de discuter en groupe à propos des conditions de réussite universitaire selon vos différents parcours (vie, scolaire et professionnelle) et le rôle du collégial. Votre participation fera notamment progresser les connaissances relatives aux différents facteurs contribuant à la réussite universitaire dans les différents parcours de vie. Ultiment, cela pourrait permettre de mettre en place des conditions d'apprentissage plus adaptées.

**Compensation ou incitatif**

Une carte cadeau d'une valeur de 10\$ à échanger contre des produits iTunes vous sera offerte.

**Confidentialité**

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront jamais mener à votre identification. Votre confidentialité sera assurée en vous attribuant un nom fictif. Les résultats de la recherche, qui seront diffusés sous forme de communications professionnelles et scientifiques, ne permettront pas de vous identifier.

Les données recueillies seront conservées sous clé au local du chercheur principal, soit le local 320 du Collège Laflèche. Les seules personnes qui y auront accès seront les chercheurs de l'équipe. Ces personnes ont signé un engagement de confidentialité. Les données seront détruites et supprimées des ordinateurs deux ans après la fin du projet et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

**Participation volontaire**

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, de refuser de répondre à certaines questions ou de vous retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications. Le fait de participer ou non n'aura pas de conséquences sur votre dossier scolaire.

**Remerciements**

Votre collaboration est précieuse. Nous l'apprécions et vous en remercions.

**Responsables de la recherche**

Pour obtenir plus de renseignements ou pour toute question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec Daniel Landry, au 819 375-1049, poste 327

**Question ou plainte concernant l'éthique de la recherche**

Cette recherche est approuvée par le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains du Collège Laflèche, et un certificat portant le numéro CER-XXXXXX a été émis le XXXXX 2016. Elle est aussi approuvée par le Comité d'éthique à la recherche de l'UQTR. Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec le secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, par téléphone 819 376-5011, poste 2129, ou par courrier électronique [CEREH@uqtr.ca](mailto:CEREH@uqtr.ca).

## ANNEXE 5 : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

### Engagement des chercheurs

Nous – Daniel Landry, Diane Dumont et Stéphane Roy – nous engageons à procéder à cette étude conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant la participation de sujets humains.

### Consentement du participant

Je, \_\_\_\_\_, confirme avoir lu et compris la lettre d'information au sujet du projet *Terminer des études universitaires : les conditions de la réussite et le rôle du collégial*. J'ai bien saisi les conditions, les risques et les bienfaits éventuels de ma participation. On a répondu à toutes mes questions à mon entière satisfaction. J'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer ou non à cette recherche. Je comprends que ma participation est entièrement volontaire et que je peux décider de me retirer en tout temps, sans aucun préjudice.

J'accepte donc librement de participer à ce projet de recherche

Participant	Chercheurs :
Signature :	Signatures :
Nom :	Noms : Daniel Landry, Diane Dumont et Stéphane Roy
Date :	Date :

## ANNEXE 6 : CALENDRIER DE RÉALISATION DE LA RECHERCHE

Date	Réalisation
Décembre 2015 à février 2016	Préparation et dépôt d'une demande de subvention à l'AC PQ.
Juin 2016	Acceptation du projet de recherche.
Août à septembre 2016	Construction des outils de collecte et préparation des demandes aux comités d'éthique.
Septembre 2016	Obtention des certificats d'éthique de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) et du Collège Laflèche. Amorce des contacts avec des membres du personnel de l'UQTR en vue de recruter des participants.
Octobre à décembre 2016	Collecte de données.
Janvier à février 2017	Transcription des entretiens de groupe.
Février 2017	Codage des entretiens de groupe.
Mars 2017	Analyse des entretiens codés et des questionnaires.
Avril et juin 2017	Présentation de résultats préliminaires lors d'une rencontre de l'Observatoire de pédagogie en enseignement supérieur (OPES) et au Colloque de l'Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC).
Janvier à septembre 2017	Rédaction du rapport de recherche.
Octobre 2017	Révision linguistique.
<b>Décembre 2017</b>	<b>Dépôt du rapport de recherche</b>
2017-2018	Réalisation d'une affiche scientifique. Présentation de l'affiche au colloque de l'ARC en mai 2018. Présentation des résultats dans divers colloques en pédagogie ou en sociologie (à venir).
2018	Rédaction d'un article professionnel.

## ANNEXE 7 : CONSIGNES POUR LA TRANSCRIPTION DES ENTRETIENS

1. Les entretiens sont confidentiels, il est donc primordial de faire la transcription dans un endroit privé ou d'utiliser des écouteurs. Vous ne devez en aucun cas divulguer les propos des participants à d'autres personnes ou des indices pouvant les identifier.
2. Transcrire les paroles comme elles sont dites. Il est important de conserver le langage oral des participants. Si certains mots sont difficiles à comprendre et que vous n'êtes pas sûrs, inscrivez un astérisque entre parenthèses (\*) après le mot. Lorsqu'un mot ou une expression sont incompréhensibles, inscrivez « inaudible » entre parenthèses en prenant soin d'inclure les minutes et les secondes. Prenez note qu'avant d'inscrire le mot « inaudible », il est nécessaire d'écouter plusieurs fois l'extrait afin de vous assurer qu'il est vraiment incompréhensible. De plus, si vous avez un grand nombre de mots inaudibles, il serait important de faire une deuxième écoute de votre entrevue avant de retourner le verbatim à la personne responsable. Si votre transcription comporte toujours autant de mots inaudibles après la deuxième écoute, avertissez la personne responsable lors de la remise du verbatim.
3. La qualité des écouteurs peut biaiser l'écoute. Si vous remarquez que des mots sont inaudibles, n'hésitez pas à essayer d'autres écouteurs. Pour les transcriptions numériques, le logiciel offre des commandes pouvant améliorer l'écoute, telles que l'icône « réduction de bruit », « vitesse », « volume », etc. Si vous avez des questions sur le logiciel, contactez-moi et vous pourrez emprunter le manuel si nécessaire.
4. Faire la mise en page :
  - a. Mettre les marges en haut, en bas et à gauche, à 1 cm, et mettre la marge de droite à 8 cm.
  - b. Numéroté les pages en bas à droite.
  - c. Ne pas faire d'en-tête ou de pied de page.
  - d. Utiliser la police Time New Roman, Arial ou Courier New à la taille 12.
  - e. Conserver toujours la même police et la même taille.
5. Inscrive toujours la date, le lieu et le nom de la personne qui a fait l'entretien (si possible); inscrire également le nom de la personne qui transcrit l'entretien et la date de la remise de cette transcription. (\*\*Voir exemple à la dernière page\*\*).
6. Différencier les propos de l'intervieweur de ceux des répondants en utilisant la lettre I et la lettre R.
7. Toujours changer de paragraphe lorsqu'une nouvelle personne parle et laisser une ligne vide. Ne jamais mettre les propos de deux personnes dans le même paragraphe.

8. Lorsqu'il y a plus d'un répondant :
  - a. Changer de paragraphe à chaque changement de répondant.
  - b. Différencier les répondants par des numéros (R1, R2, R3) si vous pouvez différencier les voix; sinon, indiquer seulement la lettre R pour chacun des répondants et le changement de paragraphe permettra de les différencier. Si possible, indiquer le nom du répondant.
  
9. Lorsqu'il y a plus d'un intervieweur :
  - a. Changer de paragraphe à chaque changement d'intervieweur.
  - b. Différencier les intervieweurs par des numéros (I1, I2, I3) si vous pouvez différencier les voix; sinon, indiquer seulement la lettre I pour chacun des intervieweurs et le changement de paragraphe permettra de les différencier.
  
10. Inscrire si possible les tonalités ou les hésitations entre crochets ([ ]):
  - a. [silence]
  - b. [hésitation] ou [euh]
  - c. [la personne hausse le ton]
  - d. [la personne pleure], etc.
  
11. Inscrire vos propres commentaires entre crochets ([ ]):
  - a. [incompréhensible]
  - b. [ils parlent tous en même temps]
  - c. [la cassette coupe] ou [bris cassette]
  - d. [impossible de différencier les répondants]
  - e. [les paroles de R1 sont incompréhensibles]
  - f. [bruits de fond]
  - g. [la personne demande d'interrompe la cassette]
  - h. [la personne refuse de répondre]
  - i. [une personne entre dans la pièce], etc.
  
12. Vérifier la grammaire ou l'orthographe de la transcription. Bien que ce soit du langage oral et qu'il y ait parfois des expressions difficiles à transcrire, il faut corriger les erreurs autant que possible. Pour vous aider, utilisez un logiciel de correction comme Antidote.

## ANNEXE 8 : RECOMMANDATIONS PRINCIPALES POUR LES ÉTABLISSEMENTS COLLÉGIAUX



SCIENCES HUMAINES

PREP 2016-2017

### Terminer des études universitaires : les conditions de la réussite et le rôle du collégial

Par Daniel Landry, Diane Dumont et Stéphane Roy

- Offrir aux étudiants des moyens de développer un sens de l'organisation, notamment par la mise en place de davantage d'activités pédagogiques misant sur l'autonomisation et le sens des responsabilités – pour le secteur technique, cela va de soi, par l'orientation de la formation vers les stages finaux et l'emploi. Pour le secteur préuniversitaire, il semble y avoir beaucoup à faire (auprès des étudiants tout autant que des enseignants) pour axer la formation sur la quête d'autonomie. Encourager le fait que, par leurs travaux, les étudiants peuvent tisser des liens avec l'externe (universités ou employeurs).
- Accorder une place importante à la maîtrise des méthodes de travail et de la méthodologie, particulièrement pour les programmes préuniversitaires. Cependant, ne pas négliger non plus les étudiants du secteur technique qui poursuivent à l'université et selon qui il s'agit d'un élément important de la préparation à cet ordre d'enseignement.
- Développer des stratégies pour accentuer le sentiment d'appartenance aux programmes d'études, surtout quand il s'agit de programmes accueillant beaucoup d'étudiants. Le sentiment d'appartenance doit prioritairement se construire par la base (au sein des programmes) plutôt que la tête (l'établissement), surtout s'il s'agit de gros collèges.
- Dans le même ordre d'idées, il vaut mieux intégrer l'engagement civique (international, bénévolat, arts) aux formations (et non seulement par le parascolaire).
- Réaffirmer le rôle de la culture générale et, donc, de la formation générale dans la mission des collèges.
- Valoriser davantage les parcours non linéaires : formation allongée et sessions allégées, conciliation travail-études ou famille-études.
- Maintenir et accroître les services d'aide et de soutien psychosociaux, de manière à travailler particulièrement sur les problématiques d'anxiété.

- Défendre le caractère orientant du réseau collégial :
  - En accentuant les liens entre les étudiants et les universités ou les employeurs, de manière à mieux faire connaître les orientations post-collégiales possibles.
  - En évitant de percevoir une réorientation de programme ou un temps de pause dans les études comme un échec (pour l'étudiant ou pour l'établissement).
- Enfin et **surtout**, de manière à tendre vers une réussite éducative plutôt qu'une simple réussite scolaire, s'assurer de posséder des indicateurs qualitatifs basés sur les représentations de la réussite de la part des étudiants (et ex-étudiants) eux-mêmes, plutôt que de se limiter aux indicateurs quantitatifs tels la réussite des cours et le taux de diplomation.