

***Sur le terrain de la réussite scolaire : une
recherche sur les étudiants-athlètes des
collèges privés subventionnés du Québec***



Alexandre Jobin-Lawler et Matthieu Boutet-Lanouette

**Rapport de recherche PREP
Campus Notre-Dame-de-Foy
2021**



COLLÉGIAL PRIVÉ

© **Tous droits réservés.**

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

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

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

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

Cette étude est disponible en format PDF sur les sites Internet suivants :

Centre de documentation collégiale (CDC)

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

Association des collèges privés du Québec

<https://www.acpq.net/recherche>

Campus Notre-Dame-de-Foy

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

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

Dépôt légal - Bibliothèque nationale du Québec, 2021

Dépôt légal - Bibliothèque et Archives Canada, 2021

ISBN 978-2-920956-38-4

Table des matières

Table des matières.....	iii
Liste des tableaux et figures.....	v
Résumé	vii
Remerciements.....	x
Introduction.....	1
Chapitre 1.....	3
Réussite scolaire et pratique sportive	3
1.1 Mieux comprendre la réussite scolaire au collégial.....	3
1.2 Genre (sexe) et réussite scolaire au collégial	8
1.3 Moyenne générale au secondaire (MGS) et réussite scolaire au collégial.....	10
1.4 Secteur d'études et réussite scolaire au collégial.....	12
1.5 Pratique sportive interscolaire et réussite des études	14
1.5.1 Réussite scolaire des étudiants-athlètes au secondaire	15
1.5.2 Réussite scolaire des étudiants-athlètes américains au collégial et à l'université	17
1.5.3 Réussite scolaire des étudiants-athlètes canadiens au collégial et à l'université	22
1.6 Problème de recherche	30
1.7 Objectifs de recherche.....	31
Chapitre 2.....	33
Méthodologie	33
2.1 Modèle méthodologique.....	33
2.2 Population cible et échantillon.....	33
2.3 Collecte de données	36
2.3.1 Taux de réussite des cours en première session	37
2.3.2 Nombre d'abandons des cours en première session	37
2.3.3 Nombre d'échecs des cours en première session	38
2.3.4 Moyenne des résultats scolaires en première session.....	38
2.3.5 Taux de réinscription au troisième trimestre.....	39

2.3.6 Taux de diplomation	39
2.4 Analyse des données	40
2.5 Validité des données et limites de l'étude	41
2.6 Considérations d'ordre éthique et déontologique	44
Chapitre 3.....	46
Réussite scolaire des étudiants-athlètes du RSEQ	46
3.1 Profil des étudiants-athlètes du RSEQ et des étudiants non-athlètes selon le sexe, la moyenne générale au secondaire et le secteur d'études	46
3.2 Résultats scolaires en première session.....	51
3.2.1 Réussite des cours.....	51
3.2.2 Abandons, Échecs et Moyenne des résultats scolaires	54
3.2.2.1 Abandons, Échecs et Moyenne des résultats scolaires selon la variable Sexe et la variable MGS	55
3.2.2.2 Abandons, Échecs et Moyenne des résultats scolaires selon la variable RSEQ	58
3.3 Taux de réinscription au troisième trimestre	65
3.4 Taux de diplomation	69
Chapitre 4.....	72
Conclusion	72
4.1 Sommaire des résultats de la recherche	72
4.2 Fondement pour de futures recherches	75
4.3 Recommandations.....	77
Médiagraphie	81
Annexe I : Lettre de participation	88
Annexe II : formulaire d'engagement à la confidentialité et la sécurité des données.....	90

Liste des tableaux et figures

	Titre des tableaux et figures	Page
Figure 1	Devis de la recherche	32
Tableau 1	Répartition des étudiants-athlètes du RSEQ et des étudiants non-athlètes inscrits en première session à l'enseignement régulier dans leur collège, selon les établissements participants, les sessions d'études et le cheminement collégial antérieur	35
Tableau 2	Répartition des étudiants-athlètes du RSEQ et des étudiants non-athlètes inscrits en première session à l'enseignement régulier dans leur collège, selon le sexe	46
Tableau 3	Répartition des étudiants-athlètes du RSEQ et des étudiants non-athlètes inscrits en première session à l'enseignement régulier dans leur collège, selon la MGS	47
Tableau 4	Répartition des étudiantes-athlètes du RSEQ et des étudiantes non-athlètes inscrites en première session à l'enseignement régulier dans leur collège, selon la MGS	48
Tableau 5	Répartition des étudiants-athlètes du RSEQ et des étudiants non-athlètes inscrits en première session à l'enseignement régulier dans leur collège, selon la MGS	48
Tableau 6	Répartition des étudiants-athlètes du RSEQ et des étudiants non-athlètes inscrits en première session à l'enseignement régulier dans leur collège, selon le secteur d'études	50
Tableau 7	Répartition des étudiants-athlètes du RSEQ et des étudiants non-athlètes inscrits en première session à l'enseignement régulier dans leur collège ayant réussi tous leurs cours ou ayant au moins un échec	52
Tableau 8	Répartition des étudiantes-athlètes du RSEQ et des étudiantes non-athlètes inscrites en première session à l'enseignement régulier dans leur collège ayant réussi tous leurs cours ou ayant au moins un échec	53
Tableau 9	Répartition des étudiants-athlètes du RSEQ et des étudiants non-athlètes inscrits en première session à l'enseignement régulier dans leur collège ayant réussi tous leurs cours ou ayant au moins un échec	53
Tableau 10	Résultats des tests multivariés (MANOVA) pour les variables indépendantes (<i>RSEQ</i> , <i>Sexe</i> , <i>MGS</i>) et leurs interactions sur les variables dépendantes (<i>Abandons</i> , <i>Échecs</i> et <i>Moyenne des résultats scolaires</i>)	55
Tableau 11	Résultats de la variable <i>Sexe</i> pour les variables <i>Abandons</i> , <i>Échecs</i> et <i>Moyenne des résultats scolaires</i>	55
Tableau 12	Résultats de la variable <i>MGS</i> pour les variables <i>Abandons</i> , <i>Échecs</i> et <i>Moyenne des résultats scolaires</i>	55
Tableau 13	Nombre de sujets, moyennes et écarts-types de la variable <i>Sexe</i> pour la variable <i>Abandons</i>	56
Tableau 14	Nombre de sujets, moyennes et écarts-types de la variable <i>Sexe</i> pour la variable <i>Échecs</i>	56
Tableau 15	Nombre de sujets, moyennes et écarts-types de la variable <i>Sexe</i> pour la variable <i>Moyenne des résultats scolaires</i>	56
Tableau 16	Nombre de sujets, moyennes et écarts-types de la variable <i>MGS</i> pour la variable <i>Abandons</i>	58
Tableau 17	Nombre de sujets, moyennes et écarts-types de la variable <i>MGS</i> pour la variable <i>Échecs</i>	58
Tableau 18	Nombre de sujets, moyennes et écarts-types de la variable <i>MGS</i> pour la variable <i>Moyenne des résultats scolaires</i>	58
Tableau 19	Résultats de la variable <i>RSEQ</i> pour les variables <i>Abandons</i> , <i>Échecs</i> et <i>Moyenne des résultats scolaires</i>	59
Tableau 20	Nombre de sujets, moyennes et écarts-types de la variable <i>RSEQ</i> pour la variable <i>Abandons</i>	59

Tableau 21	Résultats de l'interaction entre les variables <i>RSEQ</i> et <i>MGS</i> pour les variables <i>Abandons</i> , <i>Échecs</i> et <i>Moyenne des résultats scolaires</i>	62
Figure 2	Interaction entre les variables <i>RSEQ</i> et <i>MGS</i> sur la variable <i>Échecs</i>	62
Tableau 22	Répartition des étudiants-athlètes du <i>RSEQ</i> et des étudiants non-athlètes inscrits en première session à l'enseignement régulier dans leur collège, selon la réinscription au 3e trimestre (MCMP)	65
Tableau 23	Répartition des étudiantes-athlètes du <i>RSEQ</i> et des étudiantes non-athlètes inscrites en première session à l'enseignement régulier dans leur collège, selon la réinscription au 3e trimestre (MCMP)	66
Tableau 24	Répartition d'étudiants-athlètes du <i>RSEQ</i> et d'étudiants non-athlètes inscrits en première session à l'enseignement régulier dans leur collège, selon la réinscription au 3e trimestre (MCMP)	66
Tableau 25	Répartition des étudiants-athlètes du <i>RSEQ</i> et des étudiants non-athlètes inscrits au secteur préuniversitaire en première session à l'enseignement régulier dans leur collège, selon la réinscription au 3e trimestre (MCMP)	67
Tableau 26	Répartition des étudiants-athlètes du <i>RSEQ</i> et des étudiants non-athlètes inscrits au secteur technique en première session à l'enseignement régulier dans leur collège, selon la réinscription au 3e trimestre (MCMP)	67
Tableau 27	Répartition des étudiants-athlètes du <i>RSEQ</i> et des étudiants non-athlètes inscrits au secteur Tremplin DEC en première session à l'enseignement régulier dans leur collège, selon la réinscription au 3e trimestre (MCMP)	67
Tableau 28	Répartition des étudiants-athlètes du <i>RSEQ</i> et des étudiants non-athlètes inscrits en première session à l'enseignement régulier dans leur collège à la session A-13, selon la diplomation	69
Tableau 29	Répartition des étudiantes-athlètes du <i>RSEQ</i> et des étudiantes non-athlètes inscrites en première session à l'enseignement régulier dans leur collège à la session A-13, selon la diplomation	70
Tableau 30	Répartition des étudiants-athlètes du <i>RSEQ</i> et des étudiants non-athlètes inscrits en première session à l'enseignement régulier dans leur collège à la session A-13, selon la diplomation	70

Résumé

Au Canada, comme aux États-Unis, la participation à des activités sportives interscolaires, du secondaire jusqu'à l'université, semble être un agent déterminant positif dans la réussite scolaire des jeunes qui y participent (voir notamment : Boone-Ginter et collab., s.d; Hartmann, 2008; Horton, 2009; Marsh et Kleitman, 2003; Miller et collab., 2005; Stegall, 2012; White et collab., 2013). Toutefois, ce constat ne fait pas l'unanimité dans le monde scolaire. Des nuances doivent y être apportées, car plusieurs facteurs paraissent intervenir dans la réussite des étudiants-athlètes, notamment leur sexe, leurs conditions socio-économiques, l'intensité de leur pratique sportive, le type de sport pratiqué, la division sportive dans laquelle ils jouent, leur programme d'études, la taille de l'établissement d'enseignement et les mesures d'aide et de soutien, ainsi que bien d'autres conditions (voir notamment : Franklin, 2006; Hartman, 2008; Horton, 2009; Laberge et collab., 2007; Pellegrini et Hesla, 2018; Rishe, 2003; Sage et Eitzen, 2012; Wilson, 2011).

Dans le cas des étudiants-athlètes qui fréquentent le réseau collégial québécois, nous en savons encore très peu sur leur réussite scolaire. À ce jour, il n'existe aucune enquête probante et exhaustive sur ce sujet, alors que la performance scolaire de ce groupe d'étudiants, tout comme celle de l'ensemble des collégiens, demeure au cœur des préoccupations des collèges qui offrent des activités sportives interscolaires.

La présente recherche permet de combler cette lacune. Elle vise à mieux cerner la réussite scolaire des étudiants-athlètes des collèges privés subventionnés du Québec qui participent à un sport intercollégial administré par le Réseau du sport étudiant du Québec (RSEQ). Pour répondre à cet objectif, une méthodologie de type quantitative a permis de décrire et de dresser un portrait comparatif de la réussite au collégial entre ce groupe de collégiens et ceux qui ne pratiquent pas de sports intercollégiaux du RSEQ. Six indicateurs clés de la réussite scolaire ont été employés afin de répondre aux objectifs de la recherche. L'étude tient compte également des variables que sont le statut des étudiants (étudiants-athlètes du RSEQ ou non), leur sexe (genre), leur moyenne générale au

secondaire (MGS) ainsi que leur secteur d'études (préuniversitaire, technique ou Tremplin DEC).

Les résultats de l'enquête démontrent, dans l'ensemble, que les étudiants-athlètes du RSEQ ont des résultats scolaires en première session équivalents à ceux des étudiants non-athlètes. Toutefois, sur certains indicateurs, les étudiants-athlètes du RSEQ réussissent mieux, en proportion, que les autres étudiants, peut-être parce qu'ils entrent au collégial avec une MGS plus élevée. Ceci pourrait expliquer que les collégiens impliqués dans des activités sportives du RSEQ, qu'ils soient de sexe masculin ou féminin, ont un meilleur taux de réussite des cours en première session. De plus, les filles-athlètes du RSEQ sont plus nombreuses, en proportion, que leurs condisciples non-athlètes, à réussir tous leurs cours. Aussi, le groupe des étudiants-athlètes (comprenant ceux de sexe masculin et féminin) du RSEQ ont une moyenne de cours abandonnés plus basse en première session que celle des étudiants et étudiantes qui ne font pas de sports interscolaires du RSEQ.

Plus particulièrement sur le plan de la persévérance, les collégiens inscrits à des activités du RSEQ sont plus nombreux, en proportion, que les autres étudiants à se réinscrire au troisième trimestre (même collège, même programme). Toutefois, les taux de diplomation entre ces deux groupes d'étudiants demeurent similaires.

L'enquête révèle également le fait que les athlètes du RSEQ de sexe masculin, tout comme ceux ayant une faible moyenne générale au secondaire (MGS inférieure à 70 %), représentent deux sous-groupes d'étudiants-athlètes pour qui la réussite est plus ardue. Concernant les garçons-athlètes du RSEQ, ils sont moins nombreux, en proportion, que les filles-athlètes du RSEQ à réussir tous leurs cours en première session. De plus, bien que les différences ne soient pas significatives, les garçons-athlètes ont une tendance à se réinscrire en moins grande proportion au troisième trimestre et ils ont un taux de diplomation moins élevé. Quant aux étudiants-athlètes ayant une MGS inférieure à 70 %, souvent considérés comme des étudiants plus à « risque » de difficultés scolaires lors de

l'entrée au collégial, ils ont une moyenne de nombre d'échecs de cours plus élevée que celle des étudiants non-athlètes ayant une MGS équivalente.

Dans un contexte d'aide à la réussite scolaire, les collèges privés subventionnés du Québec se doivent de poursuivre leur réflexion, notamment concernant les groupes cibles à risque d'échec que sont les athlètes de sexe masculin ainsi que ceux ayant une MGS inférieure à 70 %. La poursuite des travaux en ce sens, reposant sur des données de recherches probantes, permettra au monde de l'éducation de mieux intervenir pour soutenir et encadrer ces étudiants qui présentent certaines difficultés scolaires.

Remerciements

Nos premiers remerciements sont destinés à l'Association des collèges privés du Québec et au ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur qui, par le biais du Programme de recherche et d'expérimentation pédagogiques (PREP), permettent, entre autres choses, d'encourager la recherche novatrice comme celle que nous avons réalisée.

Nos remerciements s'adressent également aux personnes suivantes : M^{me} Sonia Gaudreault, directrice des études au CNDF, pour son soutien dans l'organisation et la réalisation de cette étude dans le contexte particulier de la pandémie de Covid-19; M^{me} Marie Gravel pour la révision linguistique du manuscrit et M. Éric Richard pour ses conseils judicieux et son expertise afin de réaliser ce projet. Merci également à M. Yves Lawler pour ses commentaires constructifs concernant le présent rapport.

Finalement, nous tenons à remercier les directions et le personnel administratif des collèges qui ont volontairement accepté de participer à cette recherche. Sans leur précieuse collaboration, il n'aurait pas été possible de réaliser cette étude.

Introduction

Le 2 février 2020, Laurent Duvernay-Tardif devenait le premier joueur de football québécois à gagner un match du Super Bowl, l'événement sportif le plus regardé et le plus important en Amérique du Nord. Cet exploit devient encore plus significatif dans la mesure où ce dernier, qui pratique également la médecine, fut un étudiant en Sciences de la nature et un joueur de football au Collège André-Grasset, un établissement scolaire du réseau des collèges privés subventionnés du Québec. Pour Duvernay-Tardif, ainsi que pour la Fondation qui porte son nom, la pratique de l'activité physique, tout comme l'art et la création, sont des facteurs déterminants pour l'épanouissement des jeunes ainsi que pour leur réussite éducative (Fondation LDT, 2021). Pareillement, des chercheurs voient dans la participation à des activités physiques et sportives dans un cadre scolaire, du secondaire à l'université, un agent menant vers la réussite scolaire, chez les garçons, mais également chez les filles (voir notamment : Dubuc et collab., 2020; Hartmann, 2008; Horton, 2009; Melendez, 2006; Stegall, 2012; White et collab., 2013).

À ce jour, il existe très peu d'études concernant la réussite scolaire des étudiants-athlètes¹ québécois du collégial, alors que le succès à l'école de ce groupe d'étudiants, tous comme celui de l'ensemble des collégiens, demeure au cœur des décisions et des actions des collèges. De plus, bien que le Réseau du sport étudiant du Québec (RSEQ)² fasse la promotion des activités sportives interscolaires comme facteur de réussite scolaire dans l'ensemble des écoles du Québec (Réseau du sport étudiant du Québec, 2019), aucune recherche scientifique récente et exhaustive n'a été menée dans les cégeps et les collèges privés subventionnés permettant d'en arriver à de telles conclusions. Or, ces étudiants représentent un groupe unique, dont l'expérience lors de leur passage au collégial ou à l'université est différente de celle des autres étudiants et où, malgré certaines similitudes sur le plan des difficultés rencontrées, la pression de performance en classe et sur le

¹ Dans le cadre de la présente recherche, nous considérons les étudiants-athlètes comme des étudiants inscrits dans un établissement collégial à temps plein et qui, parallèlement à leurs études, pratiquent un sport intercollégial sanctionné par le Réseau du sport étudiant du Québec (RSEQ).

² Le Réseau du sport étudiant du Québec (RSEQ) est l'organisme qui administre le sport interscolaire au Québec.

terrain est souvent très élevée (Comeaux et collab., 2014; D'Anna, 2013; Franklin, 2006; Gayles et Hu, 2009; Jobin-Lawler et Boutet-Lanouette, 2017; Miller et Kerr, 2002; Rothschild-Checroune et collab., 2013; White et collab., 2013).

La présente recherche vise donc à répondre en partie à ces lacunes par l'entremise d'une étude statistique permettant de décrire, à partir de six indicateurs clés, la réussite scolaire d'étudiants-athlètes de première session du collégial impliqués dans un sport du RSEQ et de la comparer à celle des étudiants qui ne pratiquent pas de telles activités sportives administrées par le RSEQ³. Cette description s'articule autour de trois variables intervenantes que sont le sexe, la moyenne générale au secondaire (MGS) et le secteur d'études. Au terme de cette analyse, l'objectif est de dégager certaines recommandations permettant d'améliorer le parcours scolaire des étudiants-athlètes du RSEQ qui fréquentent les collèges privés subventionnés du Québec.

Quatre chapitres composent le présent rapport de recherche. Le premier chapitre permet de situer le problème de recherche. Il expose certaines conclusions d'études concernant la réussite scolaire des étudiants-athlètes au secondaire, au collégial et à l'université, à la fois au Canada, mais également aux États-Unis. Les objectifs de recherche y sont également présentés. Puis, le deuxième chapitre porte sur la méthodologie employée afin d'effectuer l'enquête. Le troisième chapitre, quant à lui, permet de montrer les résultats de l'analyse des données ainsi que leur interprétation. Finalement, en guise de conclusion, quelques avis sont formulés faisant suite aux résultats de recherche. Ceux-ci sont adressés en grande partie aux administrateurs des collèges.

³ Il faut noter qu'au collégial, certains étudiants peuvent pratiquer un sport dans des ligues élités ou à l'intérieur d'activités de clubs qui sont régies par des fédérations sportives. Or, comme ils ne participent pas aux activités proposées par le RSEQ, ils ne font pas partie du groupe des étudiants-athlètes du RSEQ dans la présente recherche.

Chapitre 1

Réussite scolaire et pratique sportive

Dans le présent chapitre, nous souhaitons d'abord bien cerner la notion de réussite scolaire au collégial. Une description sommaire y est proposée. Puis, le thème de la réussite scolaire est abordé sous l'angle du sexe (genre), de la moyenne générale au secondaire (MGS) et des programmes d'études collégiales. Par la suite, la question de la réussite scolaire en lien avec la pratique sportive en contexte interscolaire est abordée. Ces renseignements permettent ensuite de jeter les bases du problème de recherche et des objectifs de l'étude.

1.1 Mieux comprendre la réussite scolaire au collégial

Souhaitée par le milieu scolaire, désirée par les étudiants, bien documentée par les chercheurs du réseau, la réussite scolaire au collégial demeure un concept aux multiples facettes. Elle fait l'objet de nombreuses actions politiques et réformes au Québec depuis plusieurs décennies et est au cœur des préoccupations des gouvernements (Lapostolle, 2006). Les cégeps et les collèges placent, eux aussi, la réussite scolaire de tous leurs étudiants au centre de leur mission et de leurs activités, tout comme le personnel enseignant et non enseignant de ces établissements. La Fédération des cégeps représente en ce sens un acteur clé de cette réussite, celle-ci ayant créé, par exemple, le Carrefour de la réussite au collégial, dont l'objectif premier est de soutenir les collèges dans la mise en œuvre de leur plan institutionnel de réussite et de favoriser l'évolution de la réflexion concernant la réussite, la persévérance et la diplomation (Carrefour de la réussite, 2021). Bref, les intentions de l'ensemble des acteurs œuvrant dans le monde de l'enseignement au collégial québécois sont claires : créer un environnement stimulant pour la réussite de l'ensemble des étudiants, peu importe leurs conditions (Conseil supérieur de l'éducation, 2010). Mais au-delà de ces intentions, que savons-nous réellement de la réussite scolaire dans les cégeps et que représente-t-elle exactement? Comment est-ce possible de la mesurer? Est-ce que le sexe (genre), la moyenne générale au secondaire (MGS) ou encore

le secteur d'études représentent des déterminants significatifs en matière de réussite scolaire? Les étudiants-athlètes réussissent-ils mieux leurs études que le reste des étudiants de leur établissement d'enseignement et quels sont les groupes d'étudiants-athlètes ayant le plus de difficultés scolaires? Voilà les principales questions qui guideront le présent exposé.

D'abord, afin de bien définir la notion de réussite scolaire, il s'avère pertinent de la différencier par rapport au concept de réussite éducative. Bien qu'elles puissent paraître semblables, ces deux notions réfèrent à des éléments à la fois complémentaires, mais aussi distinctifs. La réussite éducative fait appel à l'intégration réussie des savoirs scolaires et à la qualification pour effectuer un travail, tout comme pour la notion de réussite scolaire d'ailleurs, mais elle réfère par ailleurs à la socialisation des étudiants dans un contexte d'apprentissage de savoirs et de comportements utiles au fonctionnement en société. Elle comprend aussi la réalisation des objectifs personnels et vocationnels (Lapostolle, 2006). Bref, la réussite éducative est une notion beaucoup plus large que la réussite scolaire et elle transgresse les frontières des activités propres à la scolarité (Lapostolle, 2006).

Quant à elle, la réussite scolaire est synonyme d'achèvement, avec succès, d'un parcours scolaire où l'étudiant atteint les objectifs d'apprentissage et maîtrise les savoirs enseignés (CREPAS, 2021). Plus spécifiquement, cela veut dire que le collégien qui réussit sur le plan scolaire répond aux exigences à acquérir dans le cadre de son programme d'études en développant les compétences requises, lui permettant ainsi de poursuivre ses études à un grade supérieur ou de s'insérer sur le marché du travail (Lapostolle, 2006). « Les résultats scolaires et l'obtention d'une reconnaissance des acquis (diplôme, certificat, attestation d'études, etc.) sont des indicateurs de réussite scolaire. Ce terme est donc porteur d'une idée de rendement et de performance. » (CREPAS, 2021)

De plus, la notion de réussite scolaire implique nécessairement la persévérance aux études, c'est-à-dire la capacité des étudiants de suivre et de poursuivre, dans un délai

« normal »⁴, leurs études jusqu'à la fin de leur programme. En effet : « Un étudiant qui réussit tous ses cours et qui répond à toutes les exigences requises obtiendra son diplôme malgré qu'il ait connu un parcours parsemé de quelques échecs. C'est sa persévérance à passer au travers des défis qui se sont posés tout au long de son cheminement scolaire qui est déterminante. » (Carle, 2017, p. 34) Bref, la réussite scolaire au cégep est le fait de réussir tous ses cours (ou presque), de persévérer dans ses études, de relever des défis scolaires, de mener à bien ses projets scolaires durant son parcours au collégial et d'obtenir, en bout de piste, un diplôme afin d'atteindre l'université ou le marché du travail, et ce, avec la contribution de son milieu scolaire (personnel non enseignant, enseignants, pairs, etc.) (Carle, 2017).

Cela étant dit, le fait de mesurer concrètement la réussite scolaire au collégial n'est pas chose évidente et peut se faire de multiples façons (Carle, 2017). Cette opération doit s'effectuer, d'une part, en évaluant l'atteinte des compétences développées et les résultats scolaires et, d'autre part, en portant un regard sur la persévérance dans le programme d'études (Lapostolle, 2006). Pour ce faire, de multiples indicateurs peuvent être employés. Par exemple, il est possible de se pencher sur le taux global de réussite des cours d'une cohorte donnée (par session ou selon différentes sessions), la moyenne des résultats lors d'une session donnée, le taux de réinscription selon les sessions, le taux de diplomation (selon la durée prévue pour l'obtention du diplôme ou encore en additionnant 2 ou 3 ans après la durée prévue), les taux d'abandon et de rétention, etc. (Carle, 2017). Le nombre d'échecs de cours dans une session donnée représente également une mesure utilisée fréquemment pour évaluer la réussite au cégep (Gingras et Terrill, 2006). À travers l'ensemble des indicateurs permettant de mesurer la réussite scolaire, six d'entre eux ont été retenus pour la présente étude⁵.

Mais au-delà des outils permettant de mesurer la réussite scolaire, pour comprendre ce qu'elle représente, il faut s'intéresser à plusieurs facteurs internes et externes agissant sur

⁴ Habituellement, le calcul de la diplomation prend en compte une période de 2 ans après la durée prévue des études, donc cela équivaut à 4 années pour un DEC dans un programme préuniversitaire et à 5 années pour un DEC dans un programme technique.

⁵ Les six indicateurs retenus dans le cadre de la présente recherche sont présentés dans les sections 1.6 et 2.3 de ce rapport.

celle-ci. À titre indicatif, Gendron et son équipe (2012) ont recensé chez les jeunes du secondaire et du collégial, pas moins de 59 facteurs de risque du décrochage et de l'abandon des études à la fois sur le plan de l'environnement scolaire, familial et social de l'étudiant, mais également sur celui de caractéristiques personnelles telles que le sexe, l'origine ethnique ou encore les troubles d'attention ou d'adaptation. Pour Tinto (2012), un spécialiste de l'éducation postsecondaire aux États-Unis, la persévérance représente un important moteur de la réussite scolaire et est le résultat d'une structure conjoncturelle propre à chaque étudiant constituée de caractéristiques préalables aux études postsecondaires (antécédents scolaires et familiaux, ressources financières, etc.). À cela se juxtaposent l'état motivationnel de l'élève une fois aux études (intentions et but vocationnel, engagements initiaux et au cours des études, etc.) ainsi que les conditions institutionnelles reliées non seulement à la pédagogie mise en œuvre pour assurer la réussite, mais aussi à l'intégration sociale, scolaire et institutionnelle. Pour ce chercheur (Tinto, 2012), les établissements postsecondaires ont la responsabilité d'offrir un environnement favorable à la réussite de tous les étudiants, non seulement en classe, mais dans l'ensemble de l'établissement à travers différentes activités de nature pédagogique ou autre.

En ce qui concerne plus précisément le milieu des collèges québécois, de nombreuses recherches sur la réussite scolaire ont permis de montrer, par exemple, la place de l'environnement familial et social de l'étudiant comme prémisses du succès aux études (Bourque et collab., 2010; Roy, 2013), la motivation et l'engagement aux études comme moteur du succès scolaire (Conseil supérieur de l'éducation, 2008; Vezeau et Bouffard, 2009), la clarté du projet vocationnel et de l'orientation de carrière comme facteur de motivation et de persévérance (Boisvert et Paradis, 2008) ainsi que des facteurs institutionnels et l'utilisation de certaines approches pédagogiques et de soutien employées comme vecteurs d'adaptation et de réussite (Beaulieu et collab., 2017; Vasseur, 2015). À cet effet, Beaulieu et son équipe (2017) voient dans le mentorat, par exemple, un outil qui favorise l'adaptation des nouveaux étudiants mentorés, à condition que ces derniers puissent bénéficier de plusieurs rencontres avec leurs mentors (plus de 6) et qu'ils puissent avoir un accord élevé avec leurs mentors sur les buts poursuivis. Si tel

est le cas, cette méthode peut contribuer à clarifier le projet vocationnel des collégiens mentorés. Bref, d'autres études ont porté davantage leur regard sur la réussite selon le genre (sexe) ainsi que selon la moyenne générale au secondaire et les programmes d'études. Des résultats d'enquêtes concernant ces trois variables seront présentés plus loin dans ce chapitre.

Plusieurs recherches montrent, par ailleurs, l'importance de la première session comme moment déterminant de la persévérance et de la réussite des études supérieures. En effet, pour Tinto (2012), une grande partie des difficultés scolaires et de l'abandon des études de plusieurs étudiants au postsecondaire renvoient à un problème d'intégration de ceux-ci à leur nouvel établissement d'enseignement. Cette difficulté est bien souvent relevée par une incongruence entre les besoins de soutien et d'accompagnement des étudiants et ce qui leur est offert en ce sens dans leur nouvel établissement. Certes, la classe doit être un lieu priorisé par les collèges afin d'assurer un meilleur engagement des étudiants dans leurs études, mais il s'avère primordial également de promouvoir l'implication dans la vie sociale et dans les activités parascolaires des établissements afin d'accroître les chances de réussite de tous les élèves inscrits (Tinto, 2012).

Pour plusieurs chercheurs des cégeps, l'adaptation que demande le passage du secondaire au collégial est souvent associée à un choc de transition. Cette étape peut être bien souvent génératrice d'anxiété, ce qui agit négativement sur l'attention de l'étudiant en classe, l'autorégulation de ses comportements et son estime de soi en première session (Bourque et collab., 2010). Certaines données d'enquêtes exposent, par surcroît, l'importance que peut avoir la réussite en première session sur la persévérance et la diplomation. Par exemple, la majorité des abandons au collégial, quelles que soient les sessions, se font précisément durant les premières semaines de classe d'un nouvel étudiant (Bourque et collab., 2010; Gaudreault et Normandeau, 2018). Par ailleurs, ils ne seraient environ que deux étudiants sur trois (67,6 %) à réussir tous leurs cours de première session (Gaudreault et Normandeau, 2018, p. 22). Cette statistique est significative, dans la mesure où plus de 80 % des étudiants ayant réussi tous leurs cours

de première session obtiennent un diplôme deux ans après la durée prévue, contrairement à 36,5 % chez ceux ayant échoué à au moins un cours (Ducharme et Lafleur, 2013, p. 22).

En définitive, la question de la réussite scolaire représente un domaine de recherche très vaste et les facteurs de cette réussite sont multiples, comme il est possible de le remarquer à travers le dossier proposé par Vasseur (2015) sur le site Internet du CAPRES. Explorons maintenant de plus près en quoi le genre (sexe), la moyenne générale au secondaire (MGS) et le secteur d'études peuvent s'avérer être des facteurs pouvant influencer significativement la réussite scolaire des étudiants inscrits au collégial. À la suite de cet exposé, une section présentera un portrait des recherches menées aux États-Unis et au Canada concernant la réussite scolaire des étudiants-athlètes inscrits à des activités sportives interscolaires.

1.2 Genre (sexe) et réussite scolaire au collégial

Le sexe de l'étudiant et sa construction sociale et identitaire (genre) peuvent jouer un rôle dans l'engagement aux études et la réussite au cégep (Boisvert et Paradis, 2008; Gingras et Terrill, 2006; Roy et collab., 2012). En ce sens, Roy et ses collaborateurs (2012, p. 34) font la synthèse suivante à ce sujet :

[...] il existerait, globalement, peu de différences fondamentales (dans le rendement et la persévérance scolaires) entre filles et garçons, du moins chez celles et ceux qui s'acheminent vers une diplomation certaine. Là où les différences seraient plus manifestes selon le genre, c'est auprès des étudiants « à risque » sur le plan scolaire. À cet égard, les différences selon le genre seraient davantage prononcées, traduisant des mécanismes de socialisation différenciés selon le genre.

La socialisation du genre et l'identité qui s'y rattache entraînent l'existence de deux modèles distinctifs quant à la manière dont s'inscrivent et progressent les garçons et les filles dans leur parcours vers le cégep, ainsi qu'une fois au collégial (Roy et collab., 2012). Ainsi, alors que les filles portent un modèle d'engagement scolaire de type conformiste, les garçons s'appuient davantage sur un modèle d'affirmation ludique caractérisé par une forme d'autonomie et d'individualisme, représenté parfois par un

désintérêt plus fort envers leurs études et par une plus grande attirance pour les activités parascolaires (Roy et collab., 2012). Ils présentent ainsi des difficultés plus importantes en matière d'organisation et de gestion de leur temps (absence en classe, mauvaise gestion de leur temps, abandon de cours, etc.) (Gaudreault et collab., 2014) ainsi qu'une motivation et un engagement moins forts envers leurs études (Roy, 2013) et ils s'appuient moins souvent sur leur réseau que les filles afin d'obtenir du soutien (Roy, 2013). Ces caractéristiques propres au genre seraient en grande partie responsables du fait qu' : « Au cégep, les filles enregistrent de meilleurs résultats scolaires que les garçons et elles obtiennent leur diplôme d'études collégiales en plus grand nombre que ces derniers. » (Roy, 2013, p. 26).

Cette réalité s'observe à travers différentes statistiques. Roy, Bouchard et Turcotte (2012) constatent, par exemple, qu'au cégep, la moyenne scolaire des filles est légèrement plus élevée (77,8 %) que celle des garçons (74 %). Bien que cet écart soit relativement peu important, il masque une autre donnée qui montre que les garçons, en proportion, sont deux fois plus nombreux que les filles à cumuler des notes inférieures à 60 % (Roy et collab., 2012, p. 35). Par ailleurs, les chiffres indiquent un écart d'environ 10 % à la faveur des filles quant au taux de réussite des cours en première session. Puis, Gaudreault et Normandeau (2018, p. 22) notent qu'ils étaient 62,2 % des garçons à réussir tous leurs cours de première session, contre 71,6 % chez les filles. Les chiffres du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2015) vont dans le même sens, alors qu'en 2014, le taux global de réussite en première session se situait à 84,5 %, avec un écart de près de 8 % entre les filles et les garçons.

Plus particulièrement sur le plan de la persévérance, il s'avère qu'en 2013, ils étaient 85 % des étudiants de première année à se réinscrire au troisième trimestre d'études (dans le même collège ou non, dans le même programme ou non), ce nombre étant plus faible chez les garçons (81,6 %) que chez les filles (87,5 %) (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2015). Plus précisément en Sciences humaines, le taux de réinscription en 3^e session chez les garçons est de 10 % inférieur à celui des filles (Beaulieu et collab., 2017). Cela n'est pas étranger au fait que plus de garçons que de

filles songeraient « occasionnellement » ou « sérieusement » à abandonner leurs études (Roy, 2008, cité dans Roy et collab., 2012). Par ailleurs, l'écart est plus prononcé entre les garçons en ce qui a trait au niveau d'adhésion aux valeurs de la réussite scolaire, comparativement aux filles où ce taux est plus uniforme (Roy et collab., 2012). Ajoutons à cela que le taux global de réussite des cours au troisième trimestre était de 90,4 %, avec un écart de 5 % en défaveur des garçons (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2015).

Finalement, il est possible d'observer que le taux de diplomation des filles est généralement, et depuis quelques années, supérieur d'environ 15 % à celui des garçons (Roy et collab., 2012). « Pour les cohortes de 2008 à 2011, le taux moyen de diplomation des garçons après 4 ans d'études (TCTP) est de 18,3 % inférieur à celui des filles [47,1 % garçons – 65,4 % filles] (SRAM, 2016). » (Beaulieu et collab., 2017, p. 3) Ainsi, de moins en moins de garçons obtiennent aujourd'hui leur diplôme d'études collégiales. Par exemple, entre 2013 et 2019, la proportion de garçons qui ont obtenu un diplôme au cégep (deux années après la durée prévue de leur programme d'études) est passée de 57,6 % à 55,9 % (Dion-Viens, 2019). Dans ces circonstances, les problèmes de persévérance et de diplomation sont principalement une affaire de garçons.

Bref, tout ceci montre que le sexe (genre) de l'étudiant s'avère être un facteur significatif dans l'analyse de la réussite scolaire au cégep, et c'est pour cette raison qu'il retient notre attention dans la présente étude.

1.3 Moyenne générale au secondaire (MGS) et réussite scolaire au collégial

Certaines recherches indiquent que les étudiants ayant des résultats scolaires faibles au secondaire réussissent moins bien leur première session au collégial. Effectivement, la moyenne générale au secondaire (MGS), qui représente la moyenne de l'ensemble des notes obtenues en 4^e et 5^e secondaires, serait un indicateur significatif de la réussite scolaire au cégep et représenterait même, pour certains, le facteur le plus important de

réussite et de risque d'échec scolaire en première session, surtout pour les garçons (Beaulieu et collab., 2017; Gingras et Terrill, 2006). À ce sujet, nous savons qu' :

Environ 7 % des filles et 13,5 % des garçons nouvellement admis en Sciences humaines présentent une MGS inférieure à 70 % (SRAM, 2016). De plus, Paradis (2000) a démontré que plus de la moitié des étudiants qui ont échoué plus de 50 % de leurs cours en 1^{re} session et dont la MGS se situe entre 70 % et 74 %, ont abandonné les études collégiales. Ainsi, la notion d'étudiants à risque pourrait s'étendre aux étudiants dont la MGS est inférieure à 75 %. (Beaulieu et collab., 2017, p. 3)

Toujours sur cette question, les données du SRAM (2016, cité dans Beaulieu et collab., 2017) ont démontré que plus la MGS des étudiants qui entrent au cégep est faible, plus le taux de réinscription de ces derniers au troisième trimestre (taux de persévérance), ainsi que leur diplomation, sont faibles (SRAM, 2016, cité dans Beaulieu et collab., 2017). Bref, la MGS représente, pour certains, un excellent prédicateur de réussite au collégial, en ce sens où ceux dont la MGS est inférieure à 70 % (ou 75 %, selon les auteurs) sont identifiés comme plus à « risque » d'avoir un rendement scolaire plus faible (Beaulieu et collab., 2017). Cela étant dit, le lien entre la MGS et la persévérance scolaire au collégial est, quant à lui, moins évident (Beaulieu et collab., 2017). À cet effet, Ducharme et Lafleur (2013) exposent une vision distincte quant à l'influence de cette variable sur la réussite au cégep. Pour eux, la réussite de tous les cours en première session s'avère être un élément beaucoup plus influant sur la persévérance et la diplomation que le MGS comme tel. Par exemple, des résultats de leurs travaux montrent que : « [...] les étudiants identifiés à risque plus élevé d'échec – ayant une MGS de 69 % et moins – qui ont réussi tous leurs cours se sont réinscrits massivement en troisième session et ils ont obtenu un DEC dans une proportion de 63,2 %, soit un pourcentage comparable au taux global d'obtention du DEC pour l'ensemble des étudiants de cette cohorte. » (Ducharme et Lafleur, 2013, p. 21) Concernant le taux de diplomation, l'étude de ces chercheurs indique que même pour les étudiants arrivant au cégep avec une MGS forte (85 % et plus), les échecs en première session demeurent l'élément déterminant sur le taux de diplomation (Ducharme et Lafleur, 2013).

Ainsi, il sera intéressant d'observer, dans le cadre du présent travail, comment la moyenne générale au secondaire (MGS) influence les résultats scolaires des étudiants-athlètes et des étudiants non-athlètes en première session.

1.4 Secteur d'études et réussite scolaire au collégial

Le programme dans lequel s'inscrit un étudiant représente une variable qui influence quelques-uns des indicateurs liés à la réussite scolaire au cégep. Certaines recherches s'y sont intéressées. Par exemple, Bourque et ses collègues (2010), qui se sont penchés sur la réussite des étudiants inscrits en Sciences de la nature, ont pu observer des difficultés majeures chez ces jeunes. Selon eux, plusieurs départs hâtifs (lors de la première session) dans ce programme sont reliés à des difficultés d'intégration institutionnelle, une socialisation déficiente avec les pairs ainsi que des difficultés éminentes dans plusieurs matières propres à ce programme (Bourque et collab., 2010). Ces complications s'observent également, et parfois même plus fortement, chez les étudiants de Sciences humaines. En effet, les étudiants de Sciences humaines, plus que ceux des autres programmes, sont mal préparés au passage vers le cégep (Boisvert et Paradis, 2008), ils font face, pour nombre d'entre eux, à plusieurs obstacles dans leur adaptation aux différents cours offerts dans leur programme (Vezeau et Bouffard, 2009) et ont bien souvent de mauvaises habitudes d'organisation de leur temps de travail (Gaudreault et collab., 2014). Ainsi, comme le rapportent Vezeau et Bouffard (2009), les étudiants du programme de Sciences humaines, contrairement à leurs condisciples inscrits en Sciences de la nature, ont, en proportion, un rendement scolaire ainsi qu'un niveau de motivation et d'engagement aux études plus faibles. Tout cela a un effet négatif sur leur persévérance scolaire : « [...] le taux de réinscription à la 3^e session (MCMP) dans ce programme est de 62,2 % pour l'ensemble des étudiants du réseau des collèges publics francophones (SRAM, 2016). Ces données indiquent qu'environ 38 % des étudiants de ce programme auront modifié leur parcours scolaire au terme de la première année d'études. » (Beaulieu et collab., 2017, p. 2) Pourtant, une autre étude rapporte toutefois que les étudiants de Sciences humaines se disent plus motivés aux études, en proportion,

que les étudiants des programmes techniques ou du Tremplin DEC, par exemple (Gaudreault et Normandeau, 2018, p. 106).

Pour ce qui est du secteur technique, relativement peu d'études existent sur la réussite et la persévérance des étudiants qui y sont inscrits (Dubeau et Beaulieu, 2019). Il s'avère toutefois que bien que les jeunes qui sont dans ces programmes affirment avoir un sentiment de motivation plutôt fort envers leurs études, cela ne se traduit pas directement par une persévérance et un rendement scolaires plus élevés que ceux des jeunes inscrits dans les programmes préuniversitaires (Dubeau et Beaulieu, 2019). En effet, à titre d'exemple, le taux de réussite des cours des étudiants de la formation préuniversitaire à la fin de 2010-2011 était de 71,2 %, alors que, dans le secteur technique, il atteignait 61,1 % pour la même période de référence (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2014, p. 74). Pour sa part, l'étude de Rheault (2003, p. 29) montre que près de la moitié des étudiants du secteur technique qui n'ont pas eu leur diplôme, disent avoir eu des difficultés scolaires durant le dernier trimestre d'études précédant leur abandon et un peu plus de 50 % ont allongé leur formation au-delà de ce qui était prévu au départ. Les raisons expliquant ces difficultés seraient multiples : « [...] la non-conformité du programme d'études avec les attentes; une offre d'emploi incitant à quitter les études; des difficultés scolaires en général et, en particulier, des échecs répétés; des difficultés financières; un nombre élevé d'heures d'emploi rémunéré, particulièrement 25 ou plus; le fait d'habiter à l'extérieur du domicile parental. » (Rheault, 2003, p. 29)

Quant aux étudiants inscrits dans un programme de Tremplin DEC, leur situation est encore plus préoccupante quant à la réussite scolaire. Près de la moitié des étudiants inscrits dans ce programme, soit 47 %, éprouvent des difficultés dans l'un ou l'autre de leurs cours au cégep (Gaudreault et collab., 2019, p. 53), et le taux de réussite de tous les cours en première session est particulièrement faible chez eux (50,7 %) (Gaudreault et Normandeau, 2018, p. 22). La raison la plus fréquemment évoquée pour expliquer ces problèmes rencontrés est la difficulté à comprendre la matière enseignée, qui est relevée par 71 % des étudiants inscrits au Tremplin DEC (Gaudreault et collab., 2019, p. 53). Un manque d'intérêt envers les cours est également une raison mentionnée par 1 jeune sur 3

qui étudie dans un tel programme au cégep, comparativement à 1 étudiant sur 5 inscrit dans les programmes de DEC réguliers (Gaudreault et collab., 2019, p. 53). Par ailleurs, pour la cohorte de 2015, par exemple, il est possible de constater que le taux de réinscription en 3^e session était de 85 % pour tous les programmes de cégep, alors qu'il se situait à 68 % pour les cégépiens du programme Tremplin DEC (Perron et collab., 2017, p. 22). Tout cela n'est pas surprenant, dans un contexte où beaucoup de ces jeunes ont du mal à s'adapter à la charge de travail de l'enseignement collégial ainsi qu'à l'approche pédagogique des études supérieures, en plus de vivre des problématiques souvent très importantes liées aux aspirations professionnelles et vocationnelles (Gaudreault et collab., 2019).

Bref, ces résultats révèlent que le programme d'études d'appartenance représente une variable à considérer dans l'analyse de la réussite scolaire au cégep.

1.5 Pratique sportive interscolaire et réussite des études

Il y a maintenant plus de 10 ans, le Conseil supérieur de l'éducation (2008, 2010) proposait aux cégeps et aux collèges du Québec d'offrir à leurs étudiants une variété d'activités parascolaires de type social, culturel ou sportif, afin de rejoindre leurs champs d'intérêt, de stimuler le désir de fréquenter leur cégep, de favoriser leur sentiment d'appartenance envers leur établissement, pour ainsi améliorer les possibilités de réussite de chacun. En effet, cet organisme, tout comme d'autres chercheurs ayant étudié cette question, voient dans ces activités un moyen d'améliorer la capacité d'intégration des étudiants dans leur nouveau milieu (Conseil supérieur de l'éducation, 2008; Tinto, 2012) et un tremplin vers l'engagement dans les études et la réussite scolaire au cégep (Conseil supérieur de l'éducation, 2010; Roy, 2011). Par exemple, la moyenne scolaire des étudiants qui pratiquent une activité parascolaire est de 78,2 % comparativement à 75,9 % pour les autres (Roy, 2011). Bref, rapporte Roy (2011, p. 4) : « Ces résultats concordent avec ceux de notre étude précédente sur la pratique d'activités socioculturelles et la réussite scolaire (Roy, Bouchard et Turcotte, 2007) et convergent avec d'autres travaux ayant observé l'influence positive du parascolaire sur la

persévérance aux études (Bouchard, 2002; Cantin et Dubuc, 1995; Rombokas, 1995; Royer et collab., 1995). »

Mais qu'en est-il plus spécifiquement des activités parascolaires de type sportif? Favorisent-elles vraiment la réussite scolaire ou sont-elles plutôt un frein à celle-ci? Les étudiants-athlètes ont-ils de meilleurs résultats scolaires que leurs condisciples non-athlètes? Sont-ils plus persévérants aux études et peut-on penser qu'ils obtiennent leur diplôme, proportionnellement, en plus grand nombre? Les recherches qui abordent ces questions sont abondantes aux États-Unis, que ce soit sur le plan des écoles secondaires, mais également dans les établissements d'enseignement supérieur. Quelques études sur ce sujet ont aussi été effectuées dans les établissements postsecondaires canadiens. Regardons ici certaines des conclusions provenant de ces différentes enquêtes.

1.5.1 Réussite scolaire des étudiants-athlètes au secondaire

En ce qui concerne les écoles secondaires américaines, plusieurs études font état du fait que la participation à une activité sportive interscolaire favorise l'engagement et est un moteur de succès scolaire pour celles et ceux qui y participent (Boone-Ginter et collab., s.d; Hartmann, 2008; Miller et collab., 2005). Ces activités sportives contribuent à stimuler le sentiment d'appartenance envers l'école, permettent l'entraide entre les membres d'une même équipe et sont un vecteur de motivation en classe, de persévérance scolaire et de diplomation (Hartmann, 2008). En fait, selon certains, les jeunes qui sont fortement impliqués dans une activité sportive au secondaire ont non seulement de plus fortes notes scolaires en général, mais ils manifestent davantage de clarté que les autres étudiants dans leur projet professionnel et visent en proportion plus élevée à fréquenter un établissement d'enseignement supérieur (Marsh et Kleitman, 2003).

L'étude de Stegall (2012) montre que différents motifs font en sorte de favoriser le rendement scolaire et la persévérance chez les étudiants-athlètes au secondaire, comme l'attrait pour l'obtention de bourses d'études offertes par les universités américaines. Son étude réalisée dans quelques écoles du Missouri montre notamment que le groupe des

étudiants-athlètes avait une moyenne générale significativement supérieure à celle des autres étudiants de ces mêmes écoles (Stegall, 2012). Par ailleurs, la participation sportive interscolaire est parfois observée comme étant plus avantageuse pour le groupe des filles, contrairement à celui des garçons. En effet, les filles-athlètes obtiennent de meilleurs résultats en classe et reçoivent un diplôme en proportion plus élevée que leurs condisciples qui ne pratiquent pas de sport, ce qui n'est pas nécessairement le cas chez les étudiants-athlètes masculins et leurs condisciples (Troutman et Dufour, 2007, cités dans Hartmann, 2008). En bref, affirment Boone-Ginter et son équipe (s.d., p. 21), la participation sportive interscolaire : « [...] has been related to [...] greater outcomes academically including higher grades, test scores, engagement in school, satisfaction with school, aspirations and rates for attending college, as well as lower absenteeism and drop out rates ».

Or, ce constat ne fait pas l'unanimité et doit surtout être nuancé. Des facteurs comme le fait d'être au deuxième cycle du secondaire, de pratiquer deux ou trois sports durant l'année scolaire ou encore d'être d'origine asiatique ou afro-américaine, sont des conditions qui influencent souvent positivement les résultats scolaires de ces jeunes, mais uniquement dans un contexte sportif bien encadré et favorisant l'inclusion (Boone-Ginter et collab., s.d.; Marsh et Kleitman, 2003). Bref, plusieurs éléments semblent faire varier la réussite scolaire des athlètes du secondaire.

Plus près d'ici, au Québec, une étude récente indique que la pratique sportive interscolaire chez les garçons est un facteur important favorisant de meilleurs résultats scolaires, probablement parce que cette implication amène une plus grande motivation à fréquenter l'école et contribue à augmenter le sentiment d'appartenance (Morasse, 2020). Le fait de pratiquer une activité physique à l'école représenterait donc un facteur positif de rendement scolaire, peu importe le sexe : « Better physical fitness and body composition seem to be positively associated with cognitive control and academic performance in both female and male high school students. » (Dubuc et collab., 2020, p. 1)

Mais encore une fois ici, il s'avère important de relativiser ces résultats. En effet, Dubuc et son équipe (2020) restent prudents, car les résultats de leur étude montrent que la relation entre la pratique sportive à l'école et la performance scolaire demeure plutôt faible et très peu significative. Laberge et ses collaborateurs (2007) sont du même avis, surtout que les méthodologies de recherche employées dans ce domaine de recherche et les groupes de sportifs étudiés varient grandement d'une enquête à une autre. Par ailleurs, comme dans le cas du contexte américain, plusieurs facteurs pourraient intervenir dans le rapport entre la pratique sportive et la réussite scolaire, comme le type de sport pratiqué, l'intensité de la pratique (heures par semaine), la durée (dans l'année scolaire), le sexe de l'étudiant, les conditions socio-économiques et familiales, le groupe ethnique d'appartenance, ainsi que bien d'autres conditions (Laberge et collab., 2007).

Bref, Hartmann (2008, p. 4) résume bien ici l'idée admise par nombre de chercheurs qui ont travaillé sur cette question :

[...] scholars have also discovered that the factors and forces that help produce and explain the basic relationship or association between athletics and academics are far more complicated and multifaceted than sports idealists have often believed or assumed. The relationship between athletic involvement and academic success is not, for the most part, a direct, causal one.

1.5.2 Réussite scolaire des étudiants-athlètes américains au collégial et à l'université

Tout comme pour le secondaire, la recherche concernant les étudiants collégiaux et universitaires aux États-Unis montre des résultats mitigés relativement à leur réussite scolaire, encore une fois en raison de certaines distinctions et limitations méthodologiques (Melendez, 2006; Pellegrini et Hesla, 2018). En effet, d'une part, certains auteurs constatent que les étudiants qui pratiquent un sport à l'université performant autant, sinon mieux sur le plan scolaire, que les autres étudiants et qu'ils sont plus engagés dans leurs études, probablement parce que le sport est un moyen efficace permettant d'encourager la rétention et la persévérance aux études (Horton, 2009; Miles, 2015). Notons aussi que le groupe des athlètes aurait tendance à obtenir un diplôme en plus grande proportion comparativement aux étudiants non-athlètes, soit d'environ 5 %

de plus par année (Melendez, 2006; Rishe, 2003).

Cette tendance s'expliquerait de multiples façons, par exemple par le fait que ce groupe d'étudiants, comparativement au groupe des étudiants dits « réguliers », fait preuve d'une meilleure intégration scolaire et sociale ainsi que d'un plus fort sentiment d'attachement envers leur école (D'Anna, 2013; Gayles et Hu, 2009; Melendez, 2006). La dimension sociale de l'intégration serait, par ailleurs, encore plus importante que la dimension scolaire dans le choix d'un étudiant de poursuivre ou non ses études collégiales (D'Anna, 2013). De plus, les programmes de soutien que les établissements postsecondaires mettent en place pour ces jeunes, comme des consultations avec des psychologues sportifs et le mentorat, sont aussi très efficaces et ils favorisent un rendement scolaire menant vers une plus forte persévérance, par exemple chez les étudiants-athlètes de première année, comparativement à leurs condisciples (Comeaux, 2010; D'Anna, 2013; Kane et collab., 2008; Melendez, 2006). Comeaux (2010) voit dans le mentorat, par exemple, une activité qui influence positivement les étudiants-athlètes de première session, ce qui est encore plus le cas lorsque ce mentorat est donné par un autre membre de l'équipe sportive.

Puis, la participation aux activités interscolaires contribue à consolider l'engagement et la réussite dans les études, principalement en raison de la volonté de ces étudiants de rester admissibles à la pratique de leur sport en obtenant les notes exigées par les organismes qui supervisent ces activités, comme la NCAA aux États-Unis (Horton, 2009; Kane et collab., 2008). C'est du moins ce que rapporte Horton (2009, p. 19) dans son étude : « Students in this study defined success as finding personal happiness, passing all of their classes, maintaining athletic eligibility each semester, and having a good athletic season both individually and collectively. »

D'autre part, des chercheurs constatent plutôt l'inverse, soit que les étudiants-athlètes ont davantage de difficultés scolaires que les autres étudiants des mêmes établissements, que leur rendement est inférieur à ceux de leurs condisciples, que leur taux de diplomation est plus faible. Ces constats sont surtout observables chez ceux qui pratiquent un sport à

« haut profil »⁶, comme le football et le basketball (Emerson, 2012, cité dans Pellegrini et Hesla, 2018; Franklin, 2006; Gayles et Hu, 2009; Rishe, 2003; Sage et Eitzen, 2012; Shulman et Bowen, 2001). « Their grade are lower [étudiants-athlètes qui pratiquent les sports à “haut profil”], and they are much more likely to take easy courses in easy majors. Most significantly, they are much less likely to graduate. » (Sage et Eitzen, 2012, p. 123)

Plusieurs raisons expliquent cette situation bien précise. En fait, les étudiants-athlètes qui jouent au football et au basketball dans les meilleures ligues du pays reçoivent un traitement d'admission privilégié de la part de certaines universités, ce qui fait que plusieurs d'entre eux n'ont pas nécessairement les capacités scolaires pour performer adéquatement à ce niveau d'enseignement (Shulman et Bowen, 2001). Par ailleurs, dans les écoles où le sport universitaire représente une attraction importante et où il est source de revenus majeurs, les étudiants-athlètes sont plus considérés comme des sportifs, avant de l'être comme des étudiants et ils y forment une sorte de sous-culture où l'effort scolaire semble peu valorisé (Aries et collab., 2004; Gayles et Hu, 2009). Cette situation a pour effet de les isoler des autres groupes d'étudiants et de les « éloigner » des buts proprement scolaires (Sage et Eitzen, 2012).

À cela, il faut ajouter le fait que les sportifs à l'université ont de moins bonnes habitudes de travail scolaire et de vie en général. Ils sont aussi plus exposés que leurs condisciples à vivre du stress (Sage et Eitzen, 2012). En effet, bon nombre d'étudiants-athlètes masculins qui pratiquent un sport à « haut profil » sentent une forte pression à l'école (p.ex. afin de garder leur bourse ou de rester admissible à la pratique sportive) et investissent trop de temps, de l'avis de chercheurs, dans leur pratique sportive (D'Anna, 2013; Franklin, 2006; Gayles et Hu, 2009). De plus, ces mêmes jeunes sont plus enclins que les autres étudiants, ainsi que ceux jouant des sports « moins populaires »⁷, à boire de l'alcool de manière intensive et vivent plus souvent un désengagement progressif envers leur programme d'études (Aries et collab., 2004; Sage et Eitzen, 2012). Toutes ces

⁶ Ce terme réfère aux sports qui, aux États-Unis, sont générateurs de revenus, où la popularité médiatique est importante et pour lesquels les universités cherchent souvent à se démarquer pour attirer de la visibilité et favoriser un plus fort recrutement d'étudiants. Il fait référence à l'expression « high profile sports », terme souvent employé dans les études anglophones sur le sujet.

⁷ Ces sports sont souvent indiqués dans les recherches sur le sujet comme des « low profile sports ».

conditions font en sorte que les étudiants-athlètes qui pratiquent plus particulièrement le football et le basketball masculin dans les divisions les plus fortes aux États-Unis ont un taux de diplomation inférieur à la moyenne des autres étudiants-athlètes universitaires (Franklin, 2006). En effet, alors que le taux global de diplomation en 2006 pour les étudiants-athlètes était de 62 %, seulement 44 % des joueurs de basketball masculin et 55 % des footballeurs obtenaient leur diplôme universitaire (Franklin, 2006).

Alors que les conclusions de recherches démontrent très clairement des résultats scolaires plus faibles chez les athlètes de sports à « haut profil », qu'en est-il de ceux qui pratiquent un sport de manière moins intensive, dans des championnats moins relevés et ayant une exposition plus faible aux médias et au grand public? À ce sujet, tandis que certains proposent que les étudiants-athlètes qui évoluent en deuxième ou troisième divisions de la NCAA ont tendance à avoir des résultats scolaires plus faibles que l'ensemble des autres étudiants de leurs établissements (Emerson, 2012, cité dans Pellegrini et Hesla, 2018; Shulman et Bowen, 2001), d'autres en viennent à la conclusion inverse. En effet, selon certains, ces étudiants ont des moyennes scolaires semblables ou même parfois significativement plus élevées que celles des étudiants qui ne pratiquent pas de sport en contexte interuniversitaire (Aries et collab., 2004). Ils seraient autant impliqués dans leurs études que tous les autres étudiants (Miles, 2015). À ce sujet, Pelligrini et Hesla (2018, p. 246) qui ont travaillé sur la réussite scolaire des étudiantes sportives de troisième division, expliquent ici les raisons de cette tendance : « The high level of academic success of athletes [de troisième division] seen in this study may be related to many factors, including the cognitive benefits of exercise, enhanced engagement in college life with team membership, or perhaps a correlation with higher economic status [...]. »

Des études aux États-Unis ont aussi porté sur la réussite scolaire selon le sexe des étudiants-athlètes. À ce propos, il est possible de constater, d'une part, que les filles du postsecondaire qui font du sport interscolaire, tous sports confondus, auraient tendance à avoir des moyennes scolaires équivalentes ou supérieures à celle des étudiantes non-athlètes des mêmes établissements (Kane et collab., 2008; Pellegrini et Hesla, 2018; Rishe, 2003). De leur côté, Pellegrini et Hesla (2018) rapportent des notes

significativement plus élevées chez le groupe des filles-athlètes, comparativement à celles des autres étudiantes d'une même université américaine. Les filles-athlètes ont aussi obtenu une moyenne générale (pour l'ensemble de leurs cours d'une session) plus élevée que celle de leurs condisciples non-athlètes (Pellegrini et Hesla, 2018).

Quant aux étudiants-athlètes masculins, contrairement aux filles qui pratiquent elles aussi un sport à l'école, ils auraient plus de difficulté à trouver un bon équilibre entre leur pratique sportive et leur engagement scolaire, et ce, surtout durant la saison de leur pratique sportive (Wilson, 2011). Cela aurait pour effet d'influencer à la baisse leurs résultats scolaires :

The authors in part found that a significant difference existed between the overall GPA of student-athletes, such that female student-athletes had considerably higher overall GPAs than male student-athletes. Not surprisingly, female student-athletes routinely outperform their male counterparts academically in college, and these gender differences might be related to male student-athletes overidentification with and strong commitment to the athletic role at the expense of their academic goals (Melendez, 2007). (Comeaux et collab., 2014)

Des variables comme la performance scolaire au secondaire, plus forte chez les filles que chez les garçons, ainsi qu'une perception plus positive de l'aide ou du soutien offert de la part du personnel scolaire, pourraient expliquer cette différence selon le genre (Comeaux et collab., 2014). Ainsi, pour toutes ces raisons, le taux de diplomation en division 1 des athlètes féminines au début des années 2000 s'élevait à 67,5 %, contre 52,5 % pour les athlètes masculins (Rishe, 2003).

Indiquons encore ici que toutes les études n'arrivent pas aux mêmes conclusions, à savoir qu'il existerait très peu de différences chez les sportifs masculins (à l'exception des joueurs de football et de basketball masculins) et féminins sur le plan du rendement scolaire, et ce, peu importe la division sportive. Les membres des deux groupes (masculin et féminin) interagiraient autant avec leurs professeurs et avec leur faculté et participeraient de la même façon que tous les autres étudiants aux activités éducatives en classe (Comeaux et collab., 2014). La participation sportive ayant peu d'influence, selon certains, sur la performance scolaire (Gayles et Hu, 2009). En fait, bien avant le facteur

du sexe de l'étudiant ou toute autre variable, le succès scolaire de chacun d'eux dépendrait principalement de l'établissement qu'ils fréquentent (taille de l'université, qualité des programmes, etc.) et des mesures particulières offertes dans les écoles pour accompagner les sportifs (encadrement, mesures d'aide, soutien des entraîneurs, etc.) (Horton, 2009; Wilson, 2011).

Tout compte fait, comme dans le cas des enquêtes menées au secondaire, les conclusions de recherches diffèrent sur ce sujet. Par ailleurs, des nuances doivent être apportées, car bon nombre de conditions et de facteurs personnels ou institutionnels interviennent sur la réussite scolaire des étudiants-athlètes : l'établissement d'appartenance et sa taille, les mesures d'encadrement mises en place par les établissements, le programme d'études, le contexte socio-économique de l'étudiant et sa communauté ethnique, la division sportive dans laquelle il évolue ainsi que l'intensité de sa pratique sportive et le sexe de l'étudiant, sont autant de variables qui peuvent avoir des effets sur la réussite scolaire de ces jeunes (Aries et collab., 2004; Franklin, 2006; Melendez, 2006; Rishe, 2003; Sage et Eitzen, 2012).

1.5.3 Réussite scolaire des étudiants-athlètes canadiens au collégial et à l'université

Alors que les études abondent concernant la réussite scolaire des étudiants-athlètes aux États-Unis, beaucoup moins d'information circule sur cette même thématique au Canada (Miller et Kerr, 2002). Par ailleurs, parce que le contexte scolaire et celui de la pratique sportive sont bien différents dans ces deux pays par leur histoire, leur développement et leur fonction, il devient « hasardeux » de tenter de juxtaposer directement les résultats des enquêtes américaines au sein des universités et des collèges canadiens (White et collab., 2013).

Cela étant dit, certaines recherches réalisées dans les collèges et universités canadiennes tendent à démontrer que le groupe des étudiants-athlètes canadiens maintient, de façon générale, de meilleures notes scolaires, comparativement à celles de tous les autres étudiants des mêmes établissements postsecondaires (McTeer et Curtis, 1999; White et

collab., 2013).

La recherche de White et ses collègues (2013), réalisée dans une université ontarienne très active sur le plan des sports interscolaires, permet d'abord de broser un portrait des programmes dans lesquels s'inscrivent les étudiants-athlètes, proportionnellement aux étudiants non-athlètes. Il est possible d'y constater que les étudiants-athlètes masculins qui pratiquent des sports dits à « haut profil » dans les universités canadiennes, comme le football, le basketball masculin ou le hockey masculin, s'inscrivent en moins grande proportion dans des programmes scolaires considérés comme plus « ardu », comparativement aux autres étudiants-athlètes ou aux étudiants non-athlètes (White et collab., 2013). En fait, les étudiants-athlètes de sexe masculin (peu importe le sport pratiqué) sont présents en proportion plus élevée dans des programmes reliés à la faculté d'art⁸ (66,4 %), comparativement aux autres étudiants masculins (33,7 %). Cette situation est bien différente chez les filles. Les étudiantes qui pratiquent un sport interuniversitaire représentent un peu plus du tiers des inscriptions dans la faculté d'art, mais elles sont plus de 80 % des classes de première année à étudier dans l'un des programmes liés aux Sciences de la nature (Kinésiologie), contre 20 % pour les étudiantes non-athlètes (White et collab., 2013, p. 7). Pour expliquer ce phénomène, White et son équipe (2013) avancent que les garçons voient dans les programmes reliés à la faculté d'art un avantage quant aux flexibilités concernant les horaires de cours et une plus grande « facilité » pour réussir les cours. Pour les étudiants les plus faibles, qui souhaitent ardemment continuer à faire du sport à l'université, ces avantages leur donnent de meilleures chances d'obtenir les résultats scolaires qui leur permettront ensuite de demeurer admissibles à la pratique sportive interuniversitaire (Harris et collab., 2018; White et collab., 2013)⁹. Sur cet aspect, il faut aussi dire que les universités canadiennes mettent en place de plus en plus de mesures et de services s'adressant uniquement aux étudiants-athlètes afin d'appuyer la

⁸ Dans le milieu des universités anglophones, cela fait référence aux programmes de création artistique, mais également à tous les programmes en lien avec la littérature, la philosophie et les sciences humaines.

⁹ Les sports universitaires canadiens sont encadrés par l'organisme U Sports qui exige que les étudiants-athlètes réussissent un nombre de cours suffisamment élevé durant chaque session d'études (au moins 3 cours par semestre) où ils pratiquent leur sport (U Sport, 2019). De plus, cet organisme exige que les étudiants-athlètes accomplissent avec succès trois cours ou six demi-cours, ou encore dix-huit heures-semestre à l'intérieur d'une année universitaire dans un établissement d'enseignement supérieur du pays (U Sport, 2019).

réussite scolaire de ces derniers et, ultimement, d'assurer l'admissibilité des joueurs dans leurs équipes respectives (Harris et collab., 2018; White et collab., 2013). À cet effet, des postes de conseillers à la réussite sont de plus en plus fréquents dans les universités du pays (White et collab., 2013).

Puis, plus particulièrement à propos de la réussite scolaire, White et ses collaborateurs (2013) indiquent que, pour l'ensemble des étudiants-athlètes (masculins et féminins), leur moyenne pondérée cumulative (*Grade Point Average*) est de 7.62, comparativement à 7.47 chez les étudiants et étudiantes qui ne pratiquent pas de sport à l'école (White et collab., 2013). Le sport interscolaire n'étant donc pas ici un élément significatif quant à une meilleure performance en classe. Par contre, à partir des variables que sont le sexe et le type de sport pratiqué, ces chercheurs constatent que les étudiants masculins qui font un sport à « haut profil » ont de moins bons résultats scolaires, comparativement à ceux des étudiants non-athlètes ou à ceux des autres étudiants-athlètes de la même université, ce qui se rapproche des conclusions de plusieurs études américaines précédemment présentées. En effet, la moyenne pondérée cumulative (*Grade Point Average*) regroupée des joueurs de hockey, de football et de basketball masculins (sports à « haut profil ») s'élève à 6.76, alors qu'elle est de 7.62 chez les autres étudiants-athlètes et de 7.27 pour les non-athlètes. Pour expliquer ces résultats plus faibles chez les étudiants masculins pratiquant un sport à « haut profil », certains auteurs émettent les hypothèses suivantes : ils investissent moins de temps et d'énergie dans leurs études, ils ont une gestion de leur temps inefficace, ce qui affecte leur alimentation et leur sommeil, ils éprouvent des problèmes d'adaptation aux exigences scolaires et une pression « néfaste » ressentie pour performer davantage sur le terrain (McTeer et Curtis, 1999; Rothschild-Checroune et collab., 2013; White et collab., 2013). L'équilibre souvent difficile à garder entre les études, la participation sportive et les autres dimensions de la vie de ces jeunes demandent beaucoup trop de compromis pour de nombreux étudiants-athlètes interuniversitaires, encore une fois spécifiquement chez ceux impliqués dans un sport à « haut profil » (Miller et Kerr, 2002). Or, l'étude de Harris et ses collaborateurs (2018) montre toutefois que, sans prendre en compte le niveau de performance sur le terrain, la participation à un sport interscolaire représente plutôt une activité favorable et positive

sur le plan du développement psychologique des universitaires. La pratique sportive interuniversitaire, de façon générale, permet d'apprendre à faire des compromis, à mieux gérer ses émotions, à s'exercer au travail d'équipe et à se bâtir plus facilement un réseau d'amis (Harris et collab., 2018). Ainsi, cette pratique représente une activité permettant de mieux affronter la solitude et le stress qui accompagnent plusieurs étudiants universitaires lors de leur première année d'études (Miller et Kerr, 2002). Bref, les conclusions en cette matière demeurent variées et cela reste à explorer.

Quant aux résultats scolaires chez les filles, White et ses collaborateurs (2013) rapportent très peu de différences sur le plan de la moyenne pondérée cumulative (*Grade Point Average*) entre le groupe d'athlètes qui s'adonne à un sport à « haut profil », comparativement aux deux autres groupes qui font partie de leur étude (autres étudiantes-athlètes et étudiantes non-athlètes). En effet, alors que les étudiantes qui ne pratiquent aucun sport interuniversitaire obtiennent une moyenne pondérée cumulative de 7.67, celle des étudiantes-athlètes des sports à « haut profil » est de 7.98 et celle des autres étudiantes-athlètes s'élève à 8.10.

Puis, concernant plus spécifiquement la diplomation, White et son équipe (2013, p. 8) sont catégoriques :

Among males, the other athletes were much more likely to graduate with honours than flagship athletes [sports à « haut profil »] and non-athletes (70.3 percent vs. 54.9 percent and 61.0 percent; $p < .001$). The differences between these groups all reached statistical significance [...]. Thus the flagship athletes, whose commitment to their sport was likely to be relatively intense, were the lowest achieving of the three group in terms of graduating with honours and grade point average, but did enjoy success in terms of getting their degree in the end. In other words, a higher proportion of students who participated in varsity sport completed their studies than non-athletes.

Toujours sur le plan de la diplomation, il existerait une différence significative entre les étudiants-athlètes de sexe masculin et celles de sexe féminin. Les garçons qui pratiquent un sport à « haut profil » ont un taux de diplomation 10 % plus faible que celui des filles qui s'adonnent aux mêmes types de sports (White et collab., 2013), alors que le taux de diplomation est sensiblement égal entre les garçons et les filles qui pratiquent les autres

sports. En ce qui a trait aux filles uniquement, que ce soit chez les filles-athlètes de sports à « haut profil » ou chez celles qui pratiquent d'autres sports, elles décrochent en plus grande proportion un diplôme de baccalauréat, comparativement aux étudiantes non-athlètes de la même université.

Attardons-nous maintenant à la réussite scolaire des étudiants-athlètes au collégial québécois. Bien qu'il existe encore très peu d'information à ce jour, signalons l'existence d'une thèse de doctorat en éducation concernant la persévérance scolaire d'étudiants-athlètes inscrits dans un programme d'études internationales dans un cégep. Cette recherche, datant d'une vingtaine d'années, montre qu'il n'existe aucune différence entre les sportifs et les autres étudiants de ce programme concernant les compétences en classe et la motivation aux études, et ce, peu importe le sexe de l'étudiant (Primeau, 1999). Grâce au volet qualitatif de sa recherche, Primeau (1999) affirme toutefois que les étudiants-athlètes développent différentes habiletés par leur pratique sportive à l'école qui peuvent subséquemment servir en situation d'apprentissage scolaire, comme le désir de s'améliorer dans ce qui est entrepris, de composer avec les échecs, de s'ajuster à des périodes de stress et de parvenir à ses objectifs (Primeau, 1999). Ces avantages étant bien documentés et confirmés dans différentes recherches réalisées dans le milieu collégial québécois concernant les bienfaits de l'activité sportive, par exemple (voir notamment : Chiasson et Aubé, 2008; DeGrandprés et Paquet, 2006). Par contre, Primeau (1999) constate que ces jeunes sportifs ont certaines difficultés à s'adapter à leur environnement scolaire et aux exigences du cégep, surtout en raison des efforts importants que représentent les études dans le programme de Baccalauréat international (Primeau, 1999).

Puis, deux recherches effectuées par les auteurs du présent rapport permettent de jeter certaines bases de compréhension quant à la réussite scolaire des étudiants-athlètes du réseau collégial québécois. Une première étude, de type qualitatif et réalisée auprès de joueurs de football (réseau RSEQ), a permis de constater que, pour ces étudiants-athlètes, le sport pratiqué à l'école a été une manière de se « rapprocher » du monde scolaire (Jobin-Lawler et Boutet-Lanouette, 2017). En effet, cette pratique représente un moyen, selon plusieurs jeunes interrogés, de favoriser leur niveau de motivation et d'augmenter

la persévérance aux études (Jobin-Lawler et Boutet-Lanouette, 2017). Deux éléments principaux expliquent cette situation. D'une part, le fait de pouvoir compter sur des mesures d'aide spécifiques à leur condition d'étudiants sportifs, comme des périodes d'encadrement scolaire obligatoires menées par les entraîneurs, du repérage d'étudiants-athlètes en difficulté, du mentorat entre coéquipiers ou, encore, des discussions formelles ou informelles avec les jeunes, peuvent s'avérer être des facteurs de persévérance scolaire (Jobin-Lawler et Boutet-Lanouette, 2017). D'autre part, plusieurs étudiants ont mentionné que leur motivation scolaire était directement liée au fait qu'ils souhaitent conserver leur admissibilité au RSEQ pour ainsi pratiquer leur sport préféré durant les études¹⁰. À titre d'exemple, un des participants à l'enquête avait tenu ce commentaire : « Fallait que je passe tant de cours dans ma session. [...] j'ai trouvé que mes cours étaient plus difficiles. Donc, là, je mettais beaucoup plus d'heures pour m'assurer d'être éligible au football. Donc, là, j'ai ma plus grande motivation au niveau scolaire. » (Jobin-Lawler et Boutet-Lanouette, 2017, p. 159) Ainsi, bien que la pratique sportive à l'école semble favoriser la persévérance aux études, cela n'est pas un gage d'engagement cognitif, car pour certains, le but est uniquement celui d'obtenir la note de passage, sans nécessairement s'investir totalement sur le plan des apprentissages (Jobin-Lawler et Boutet-Lanouette, 2017). Ce constat s'apparente à ce que relèvent différentes études américaines et canadiennes à ce sujet (voir notamment : Harris et collab., 2018; Horton, 2009; Kane et collab., 2008; Miles, 2015; Wilson, 2011).

La seconde enquête réalisée par Jobin-Lawler et ses collaborateurs (2019) porte plus particulièrement sur l'intégration au collégial. Cette recherche montre que les étudiants-athlètes du RSEQ, par rapport aux étudiants non-athlètes des mêmes cégeps, sont généralement mieux intégrés aux plans scolaire, social et institutionnel. Par exemple, les jeunes sportifs interrogés sont considérablement plus nombreux à se faire de nouveaux amis en première session, à obtenir un soutien important de la part du personnel non

¹⁰ Pour maintenir son admissibilité au sein de son équipe, l'étudiant-athlète du collégial doit respecter quelques critères du RSEQ reliés à la réussite scolaire, dont le principal est de réussir, lors d'une même année scolaire, un minimum de 8 cours ou 14 unités (Réseau du sport étudiant du Québec, 2020). Par ailleurs, pour pouvoir participer à la session d'hiver, l'étudiant-athlète est dans l'obligation d'avoir réussi un minimum de 3 cours ou 5 unités lors de la session d'automne (Réseau du sport étudiant du Québec, 2020).

enseignant, à utiliser les services d'aide et de soutien offerts, à fréquenter leur collègue avec enthousiasme et à avoir un niveau d'attachement fort envers leur cégep (Jobin-Lawler et collab., 2019). Plus spécifiquement par rapport à l'intégration scolaire, les étudiants-athlètes du RSEQ sont plus confiants que les autres étudiants de réussir leurs études collégiales et mieux préparés lors de leur entrée au collégial (Jobin-Lawler et collab., 2019). Ces résultats vont dans le même sens que plusieurs recherches menées aux États-Unis et au Canada (voir notamment : Boone-Ginter et collab., s.d.; Melendez, 2006; White et collab., 2013). En outre, l'étude révèle que la grande majorité des étudiants-athlètes du RSEQ, tout comme ceux qui ne pratiquent pas de sport intercollégial, semblent trouver difficile l'adaptation à la gestion de leur temps aux études postsecondaires, ce qui a également été relevé dans d'autres études canadiennes (Primeau, 1999; Rothschild-Checroune et collab., 2013; White et collab., 2013). Cet aspect nous apparaît être important, et c'est pourquoi nous y reviendrons lors de la présentation des recommandations, à la fin de ce rapport.

La recherche de Jobin-Lawler et son équipe (2019) présente également des données quant à la réussite scolaire des étudiants-athlètes selon le sexe. Parmi l'ensemble des résultats, il est possible de constater qu'une proportion plus élevée de filles-athlètes (17,3 %) disent avoir été très motivées lors de leur première session, comparativement à près de 10 % de moins chez leurs condisciples masculins (8,1 %) (Jobin-Lawler et collab., 2019). Par ailleurs, une plus forte proportion de garçons-athlètes ont de la difficulté à concilier le sport et les études et ils s'adaptent plus difficilement que leurs condisciples féminines à la gestion du temps lors de la première session au collégial (Jobin-Lawler et collab., 2019). Ces facteurs pourraient expliquer le fait qu'une plus grande proportion d'athlètes masculins ont eu un ou plusieurs échecs lors de leur première session, et que ce groupe présente un rendement scolaire plus faible que celui de leurs condisciples athlètes féminines (Jobin-Lawler et collab., 2019). Ces conclusions liées aux sportifs sont comparables à celles de la grande majorité des études qui concernaient d'autres populations étudiantes du collégial québécois (voir notamment : Beaulieu et collab., 2017; Gaudreault et Normandeau, 2018; Roy et collab., 2012), mais aussi à celles portant plus spécifiquement sur les étudiants-athlètes universitaires (voir notamment : Comeaux

et collab., 2014; Rishe, 2003; White et collab., 2013).

Il faut aussi dire que, parmi les difficultés d'intégration pour les étudiants-athlètes du RSEQ, celles liées aux aspects vocationnels ressortent davantage (Jobin-Lawler et collab., 2019). En effet, tant au secondaire que lors de leur première session collégiale, ces jeunes sont proportionnellement plus nombreux que les étudiants non-athlètes à ne pas avoir de plan défini concernant ce qu'ils souhaitent faire de leur avenir scolaire et professionnel. De plus, lorsque les étudiants-athlètes ont un projet postcollégial plus défini, celui-ci gravite en majorité essentiellement autour du sport, comme celui de faire partie d'une équipe sportive à l'université (Jobin-Lawler et collab., 2019). Cela fait écho à ce qui a été mentionné précédemment par rapport à l'enquête de 2017 (Jobin-Lawler et Boutet-Lanouette, 2017), soit que pour plusieurs, le choix d'aller à l'université est guidé en grande partie par la possibilité de poursuivre leur pratique sportive, sans réel intérêt pour le programme choisi, sans grand enthousiasme envers leurs études et avec une insuffisance d'engagement cognitif dans leurs études (Jobin-Lawler et Boutet-Lanouette, 2017).

Finalement, mentionnons que le Réseau du sport étudiant du Québec (RSEQ) dispose, chaque année, de données statistiques concernant les étudiants-athlètes inscrits dans des équipes sportives du réseau collégial. Ainsi, dans son rapport annuel, le RSEQ indique que sur les 10 996 étudiants-athlètes (garçons et filles) du collégial, le nombre de cours réussis par tous ceux-ci en 2018-2019 fut de 88,7 % (Réseau du sport étudiant du Québec, 2019). Les étudiantes-athlètes ayant réussi, en proportion, plus de cours que les garçons (93,3 % contre 84,8 %) (Réseau du sport étudiant du Québec, 2019). Toutefois, à notre connaissance, le RSEQ ne publie pas un rapport scientifique détaillé de la réussite de ces étudiants permettant de mieux comprendre les facteurs de réussite et les interactions entre les variables qui influencent cette réussite.

1.6 Problème de recherche

Le portrait de la situation exposé dans le présent chapitre indique que la thématique de la réussite scolaire chez les étudiants qui pratiquent un sport interscolaire est plutôt bien documentée dans le milieu des universités et des écoles secondaires américaines. Les études sur ce sujet montrent toutefois des résultats parfois contradictoires, dont les conclusions se doivent d'être nuancées, par exemple en rapport avec différentes variables à l'étude (sexe, origine ethnique, division, type de sport pratiqué, programmes d'études, etc.).

Plus près de chez nous, dans les collèges et universités canadiens, il existe à ce jour relativement peu de données scientifiques concernant ce thème, ce qui en fait un domaine de recherche plutôt vierge, du moins dans le réseau des cégeps et collèges québécois. Nous faisons donc face ici à un phénomène peu connu, ce qui représente un réel problème de recherche, c'est-à-dire un écart entre les connaissances amassées à ce jour et ce que nous devrions savoir (savoir recherché) (Chevrier, 2003). Les résultats de la présente recherche permettront donc de jeter un regard nouveau, objectif et révélateur de la situation du réseau des collèges privés du Québec concernant la réussite scolaire des étudiants-athlètes, tout en comparant celle-ci avec celle de l'ensemble de la population étudiante qui fréquente les mêmes écoles.

L'intérêt de la présente recherche réside aussi dans le fait que, dans un contexte où la réussite scolaire représente une question centrale qui oriente les actions en matière d'éducation, les connaissances sur le groupe des étudiants-athlètes au Québec demeurent minimes. Ainsi, grâce à ce travail, les administrateurs qui s'occupent des étudiants-athlètes dans les collèges privés subventionnés du Québec pourront compter sur des renseignements et des données probantes permettant ainsi de mieux orienter leurs actions en matière de réussite scolaire. Cela est appréciable dans la mesure où dans le domaine de l'éducation : « Des décisions sont parfois prises sans qu'elles s'appuient sur des fondements théoriques solides ou sur certains résultats issus de la recherche. » (Carle, 2017, p. 39)

Finalement, le sport interscolaire dans les collèges privés subventionnés du Québec semble en pleine expansion depuis quelques années. Par exemple, ils sont maintenant près d'une dizaine de collèges privés subventionnés à avoir des équipes sportives intercollégiales du RSEQ, dont certaines évoluent dans les meilleures divisions sportives au Québec. De plus, certains sports pratiqués dans ces collèges, par exemple le football et le basketball, prennent de plus en plus d'importance à l'intérieur, comme à l'extérieur des murs des écoles (réputation sportive, recrutement, attributions financières aux équipes sportives, couverture médiatique, etc.), et sont pratiqués par un grand nombre d'étudiants. À ce sujet, sans pouvoir obtenir le nombre exact, il est possible d'évaluer à environ 1 000 collégiens inscrits chaque année dans un sport intercollégial dans le réseau des collèges privés subventionnés du Québec. La pratique sportive se retrouve donc au cœur du cheminement scolaire de bon nombre d'étudiants qui fréquentent ces établissements d'enseignement, pour qui le parcours collégial est très souvent différent de celui des autres jeunes qui fréquentent les mêmes écoles¹¹. Il devient donc pertinent de s'y intéresser et d'examiner avec attention leur réussite. En ce sens, les questions suivantes méritent donc d'être soulevées : Les étudiants-athlètes du collégial inscrits dans des activités sportives du RSEQ obtiennent-ils de meilleurs résultats scolaires en première session, comparativement aux autres étudiants qui fréquentent les mêmes établissements? Font-ils preuve d'une plus grande persévérance dans leur parcours scolaire? Quelles sont les variables qui ont une influence sur leur réussite scolaire (sexe, MGS, programme d'études)? Ces questions sont au cœur de la présente étude et elles balisent les objectifs de l'enquête.

1.7 Objectifs de recherche

L'objectif général de l'étude consiste à décrire la réussite scolaire des étudiants-athlètes inscrits dans un sport intercollégial du Réseau du sport étudiant du Québec (RSEQ) et qui

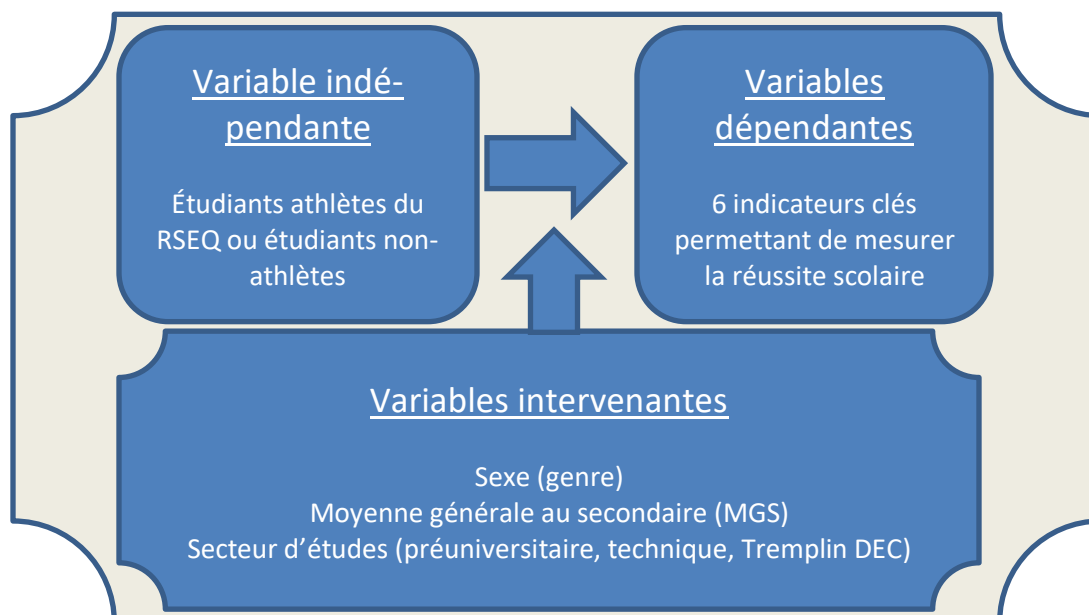
¹¹ En raison de leur pratique sportive à l'école, l'intégration des étudiants-athlètes est différente de celle des autres collégiens, ils empruntent souvent un cheminement scolaire atypique (p.ex. moins de cours par session), ils bénéficient de mesures particulières de soutien et d'accompagnement, ils se butent à certaines difficultés propres à leur implication, etc. (Jobin-Lawler et collab., 2019).

fréquentent des collèges privés subventionnés québécois. Le but étant de dresser un portrait statistique pour l'ensemble des collèges qui participent à la recherche. Cet objectif est guidé par quatre objectifs spécifiques :

1. Décrire la réussite scolaire des étudiants-athlètes à partir des indicateurs clés que sont :
 1. Le taux de réussite des cours en première session (note de 60 % et plus)
 2. Le nombre d'abandons des cours en première session (note inférieure à 30 %)
 3. Le nombre d'échecs des cours en première session (note entre 30 % et 59 %)
 4. La moyenne des résultats scolaires en première session
 5. Le taux de réinscription au troisième trimestre
 6. Le taux de diplomation.
2. Décrire la réussite scolaire des étudiants-athlètes à partir de variables intervenantes que sont : le sexe, la moyenne générale au secondaire et le secteur d'études.
3. Comparer la réussite scolaire des étudiants-athlètes du RSEQ avec celle des autres étudiants qui ne sont pas inscrits dans de telles activités sportives.
4. Établir certaines recommandations permettant d'améliorer la réussite scolaire des étudiants-athlètes du RSEQ.

Le schéma ci-bas illustre les différentes composantes du devis de la recherche.

Figure 1 : Devis de la recherche



Chapitre 2

Méthodologie

2.1 Modèle méthodologique

La présente étude souhaite apporter de nouvelles connaissances sur le sujet de la réussite scolaire des étudiants-athlètes du Réseau du sport étudiant du Québec (RSEQ), pour ainsi mieux le circonscrire. Il s'agit d'une recherche de type descriptif, dont l'intention première est de réaliser un portrait du phénomène étudié, en plus d'établir des comparaisons entre les différents éléments de la population ciblée (Del Balso et Lewis, 2007).

Pour mener à bien cette recherche, une méthodologie quantitative reposant sur l'analyse de registres statistiques est employée, à partir de données secondaires. Ce type d'analyse consiste à rassembler des données recueillies pour des fins autres que la présente recherche et de les scruter attentivement afin d'en dégager de nouvelles informations (Dionne et Fleuret, 2016). Plus spécifiquement, nous avons analysé des données statistiques portant sur la réussite scolaire des étudiants-athlètes du Réseau du sport étudiant du Québec (RSEQ) et celle des étudiants qui ne font pas de sport encadré par le RSEQ. Ces renseignements ont été transmis par les collèges privés subventionnés ayant accepté de participer à l'enquête.

2.2 Population cible et échantillon

La population ciblée pour cette étude est constituée des étudiants inscrits dans des collèges privés subventionnés québécois ayant une ou plusieurs équipes sportives intercollégiales du Réseau des sports étudiants du Québec (RSEQ), et ce, lors d'au moins

une des sessions d'automne des années suivantes : 2013, 2017 et 2018¹². Nous avons séparé cette population en deux groupes, soit celui des collégiens faisant partie d'une équipe du RSEQ lors de l'une de ces trois sessions ciblées, puis celui des autres étudiants des mêmes cohortes et inscrits dans les mêmes collèges.

Les étudiants dont les informations font partie de la base de données (athlètes du RSEQ et non-athlètes) devaient être à temps plein, soit être inscrits à au moins 4 cours (ou 12 heures de cours/semaine) pour les sessions visées. Ce choix s'explique par le fait que, pour faire partie d'une équipe sportive du RSEQ, les étudiants-athlètes doivent être aux études à temps plein. Ce critère devenait donc nécessaire afin de comparer la réussite scolaire des étudiants-athlètes avec celle des étudiants non-athlètes. De plus, les collégiens qui font partie de l'enquête pouvaient en être à leur toute première session aux études collégiales (population A), mais ils pouvaient également avoir déjà réalisé des études dans un autre collège auparavant (population B). Dans tous les cas, tous les étudiants considérés pour l'étude en étaient à leur première session dans leur programme d'études dans le collège participant à la recherche. Ils devaient également être inscrits à l'enseignement régulier (DEC). Ces choix s'expliquent parce que la réalité des étudiants inscrits à une attestation d'études collégiales (AEC), tout comme celle de ceux qui n'en sont pas à leur première session dans un programme d'études, diffère sur plusieurs points de celle des étudiants qui réalisent un DEC ou qui commencent un tout nouveau programme d'études.

Pour en arriver à former l'échantillon de recherche, nous avons procédé par l'entremise de la technique de l'échantillonnage par volontaire. Il s'agit d'une technique d'échantillonnage non aléatoire et non probabiliste qui consiste à sélectionner les composantes d'un échantillon à partir d'un bassin d'éléments qui répondent aux caractéristiques recherchées par l'étude (Parent, 2010). Une investigation réalisée au départ de la recherche a permis de constater que 9 des 22 collèges privés subventionnés

¹² Le choix de la cohorte de l'automne 2013 visait à mesurer le taux de diplomation des étudiants. La cohorte de l'automne 2018 a été ciblée afin d'être en mesure d'avoir des données récentes permettant de mesurer le taux de réinscription au 3^e trimestre (automne 2019). Quant à la cohorte de l'automne 2017, elle a été sélectionnée comme cohorte « contrôle ». Avec trois cohortes de référence, nous nous assurerions d'une plus grande fiabilité dans nos données.

québécois comptaient au moins une équipe sportive du RSEQ lors d'au moins une des sessions d'automne des années 2013, 2017 et 2018. Sur ces 9 collèges privés subventionnés identifiés, 4 ont accepté de partager les informations concernant la réussite scolaire de leurs étudiants pour ces cohortes.

Ainsi, en prenant compte des critères d'inclusion présentés ci-dessus, la base de données comprend 755 étudiants-athlètes inscrits dans une activité du RSEQ et 5 666 étudiants qui ne l'étaient pas, pour un total de 6 421 étudiants. Le tableau ci-dessous (tableau 1) permet de voir l'effectif étudiant total selon le collège d'appartenance, la cohorte d'appartenance ainsi que le cheminement collégial antérieur (population A ou population B).

Tableau 1 Répartition des étudiants-athlètes du RSEQ et des étudiants non-athlètes inscrits en première session à l'enseignement régulier dans leur collège, selon les établissements participants, les sessions d'études et le cheminement collégial antérieur

Collège	Étudiants-athlètes (RSEQ)	Étudiants non-athlètes	Total
Collège 1	156 (12,5 %)	1 096 (87,5 %)	1 252 (100,0 %)
Collège 2	225 (15,2 %)	1 254 (84,8 %)	1 479 (100,0 %)
Collège 3	37 (2,3 %)	1 537 (97,7 %)	1 574 (100,0 %)
Collège 4	337 (15,9 %)	1 779 (84,1 %)	2 116 (100,0 %)
Total	755 (11,8 %)	5 666 (88,2 %)	6 421 (100,0 %)
Session	Étudiants-athlètes (RSEQ)	Étudiants non-athlètes	Total
A-2013	257 (10,9 %)	2 109 (89,1 %)	2 366 (100,0 %)
A-2017	230 (11,6 %)	1 760 (88,4 %)	1 990 (100,0 %)
A-2018	268 (13,0 %)	1 797 (87,0 %)	2 065 (100,0 %)
Total	755 (11,8 %)	5 666 (88,2 %)	6 421 (100,0 %)
Cheminement collégial antérieur	Étudiants-athlètes (RSEQ)	Étudiants non-athlètes	Total
Population A	641 (13,9 %)	3 983 (86,1 %)	4 624 (100,0 %)
Population B	41 (3,9 %)	1 011 (96,1 %)	1 052 (100,0 %)
Total	682 (12,0 %)	4 994 (88,0 %)	5 676 (100,0 %)

Il est à noter que le total du nombre *n* pour la population A et B diffère en raison de l'absence de certaines informations transmises par les collèges participants.

Il est possible de constater, en lien avec ce tableau, que le pourcentage d'étudiants inscrits au RSEQ sur le total des étudiants participants de chaque collège est d'environ 12 %. Par contre, pour l'un des collèges (collège 3), on observe un ratio beaucoup plus faible d'étudiants du RSEQ comparativement aux autres établissements, soit seulement 2,3 %. Puis, ce même tableau montre que, pour les trois cohortes ciblées par l'étude, l'effectif est

sensiblement équivalent, que ce soit pour les étudiants du RSEQ et ceux qui ne le sont pas. Finalement, 13,9 % de tous les étudiants qui arrivent directement du secondaire (population A) sont des athlètes du RSEQ. Quant aux collégiens qui ont réalisé des études dans un autre collège auparavant (population B), les athlètes ne représentent que 3,9 % du total des étudiants qui font partie de l'étude.

2.3 Collecte de données

Pour bâtir l'échantillon non aléatoire de volontaires et ainsi collecter les données nécessaires à la recherche, une prise de contact par courriel a été effectuée auprès des directions des études de chacun des 9 collèges privés subventionnés ayant eu une ou des équipes du RSEQ dans les dernières années. Un courriel leur a été adressé afin de vérifier leur intérêt à participer à l'étude. Ce courriel contenait une lettre de participation (voir l'Annexe I) présentant les objectifs de la recherche, mais aussi la nature des renseignements qui seraient plus tard demandés lors de la collecte des données. Cette lettre visait aussi à voir si leur collège possédait un comité d'éthique de la recherche pour que, dans l'éventualité où la direction acceptait de prendre part à l'étude, nous puissions obtenir la certification nécessaire. Une confirmation écrite de la participation à la recherche a été demandée à l'ensemble des collèges sollicités. Le courriel était également accompagné d'un document résumé donnant plus de renseignements sur le projet dans son ensemble (nature de la recherche, objectifs, mesures éthiques mises en place, coordonnées des chercheurs, etc.) ainsi que d'un formulaire d'engagement à la confidentialité et la sécurité des données signé par l'équipe de chercheurs et le consultant externe, M. Éric Richard (voir l'Annexe II).

À la suite de la réception de la certification provenant du Comité d'éthique de la recherche de l'établissement d'appartenance des chercheurs (CER-CNDF), une demande de certification d'acceptabilité d'éthique a été acheminée aux 2 autres collèges participants ayant un CER actif lors de la collecte de données. Puis, des contacts ont été établis avec les personnes désignées dans chacun des collèges participants pour que celles-ci puissent transmettre aux chercheurs les données désirées.

Afin d'arriver à décrire la réussite scolaire des étudiants-athlètes du RSEQ et de la comparer à celle des autres étudiants, les données recueillies devaient permettre de mesurer chacun des indicateurs clés sélectionnés pour la recherche, qui sont : 1. Le taux de réussite des cours en première session (note de 60 % et plus) 2. Le nombre d'abandons des cours en première session (note inférieure à 30 %) 3. Le nombre d'échecs des cours en première session (note entre 30 % et 59 %) 4. La moyenne des résultats scolaires en première session 5. Le taux de réinscription au troisième trimestre 6. Le taux de diplomation. Ces indicateurs clés, décrits ci-bas, ont été choisis à partir de la revue de la littérature et ils sont au cœur des objectifs de la présente recherche (voir le chapitre 1).

2.3.1 Taux de réussite des cours en première session

Le taux de réussite des cours en première session peut se calculer de deux façons. D'une part, il peut s'établir à partir du pourcentage du nombre de cours réussis (note de 60 % et plus), par rapport au nombre de cours suivis pour l'ensemble d'un groupe donné. D'autre part, il est possible de le calculer à partir de la moyenne des taux de réussite individuels des cours des étudiants d'une cohorte précise, pour une session donnée (SRAM, 2010).

Ainsi, pour le calcul du taux de réussite dans le cadre de la présente recherche, les collèges ont transmis, pour chaque étudiant nouvellement inscrit dans un programme d'études à l'automne 2013, 2017 ou 2018, le nombre de cours suivis en première session ainsi que le nombre de cours échoués (note de 59 % et moins) par étudiant lors de ces mêmes sessions. Ces données ont permis de calculer le taux de réussite à partir des deux méthodes présentées dans le précédent paragraphe.

2.3.2 Nombre d'abandons des cours en première session

Le nombre d'abandons des cours en première session représente l'ensemble des cours pour un groupe donné, dont les résultats obtenus sont entre 29 % et 0 %. Pour le calculer, nous avons demandé aux collèges participants d'intégrer, pour chacun de leurs étudiants

des trois cohortes ciblées, une colonne dans le fichier de collecte de données indiquant le nombre de cours dont la note finale est inférieure à 30 %. Cette façon de faire permet de mieux comprendre la réalité de la réussite scolaire pour un étudiant, car une note inférieure à 30 % est une bonne indication que ce collégien a abandonné le cours tôt dans la session, sans toutefois avoir sollicité, par exemple, un incomplet temporaire.

2.3.3 Nombre d'échecs des cours en première session

Le nombre d'étudiants en échec dans leurs cours en première session représente l'ensemble des cours pour un groupe donné dont les résultats obtenus sont entre 30 % et 59 %. Pour le calculer, nous avons demandé aux collèges participants d'intégrer, pour chacun de leurs étudiants des trois cohortes ciblées, une colonne dans le fichier de collecte de données indiquant le nombre de cours dont la note finale est inférieure à 60 % (note de passage), mais supérieure à 29 %.

2.3.4 Moyenne des résultats scolaires en première session

La moyenne des résultats scolaire représente la somme des notes obtenues pour chacun des cours d'une session donnée, divisée par le nombre de cours suivi par l'étudiant pour cette même session.

Dans le cas de notre étude, afin de limiter la taille des fichiers de données qui nous étaient envoyés, les collèges ont été invités à nous transmettre directement la moyenne de l'étudiant plutôt que la note finale pour chacun des cours réalisés par chacun des étudiants. Il faut rappeler que la moyenne demandée portait uniquement sur la première session de chaque étudiant dans son programme d'études dans le collège participant, et ce, pour les cohortes de l'automne 2013, 2017 et 2018.

2.3.5 Taux de réinscription au troisième trimestre

Le taux de réinscription au troisième trimestre représente le pourcentage d'étudiants à l'enseignement régulier (DEC) d'une cohorte donnée qui se réinscrivent à la troisième session et qui n'ont pas interrompu leur parcours scolaire pendant cette période (SRAM, 2010)¹³. Il est souvent associé à une caractéristique importante de la persévérance dans le parcours scolaire. Généralement, il existe deux façons de procéder pour arriver à calculer ce taux. D'une part, il est possible de mesurer ce taux dans un même collège et un même programme (MCMP). D'autre part, une mesure plus large peut être utilisée, soit celle qui prend en compte le taux de réinscription des étudiants en troisième session dans tous les collèges et dans tous les programmes (TCTP) (Beaulieu et collab., 2017).

Quant à notre étude, le taux de réinscription au troisième trimestre a été calculé à partir des informations que pouvait nous transmettre chaque collège participant. Il a donc été chiffré à partir des données des trois cohortes à l'étude, mais uniquement pour les étudiants de première session qui se sont réinscrits dans le même programme et le même collège lors de leur troisième session (MCMP)¹⁴.

2.3.6 Taux de diplomation

Le taux de diplomation représente la proportion des étudiants d'une cohorte donnée ayant obtenu leur diplôme, par rapport au nombre d'étudiants inscrits dans cette cohorte lors de la première session (SRAM, 2010). Si l'étudiant a obtenu plus d'un DEC lors de ses études collégiales, seul le premier diplôme obtenu après le début de la cohorte est considéré pour le calcul du taux de diplomation (SRAM, 2010)¹⁵. Le taux de diplomation

¹³ Il s'agit d'un taux qui est calculé pour des sessions consécutives, c'est-à-dire que si un étudiant était inscrit à la première session et qu'il revient aux études lors de la troisième session, il ne sera pas comptabilisé dans le taux de réinscription au troisième trimestre (SRAM, 2010).

¹⁴ Il a été impossible pour les collèges de nous transmettre les données des étudiants de première session s'étant réinscrits en troisième session dans un autre collège ou un autre cégep du Québec. Cette contrainte sera discutée davantage plus loin dans ce chapitre.

¹⁵ Il est à noter que seules les sessions régulières, c'est-à-dire les sessions d'automne et d'hiver, sont utilisées pour l'identification d'une cohorte. Par conséquent, les étudiants qui obtiennent leur DEC au terme d'une session d'été sont considérés comme s'ils avaient obtenu leur diplôme à l'hiver précédent (SRAM, 2010).

peut être mesuré en tenant compte ou non du collège où l'étudiant a obtenu son DEC. La période de référence pour obtenir cette mesure est généralement de 2 ans après la durée prévue des études (2 années pour un DEC et 3 années pour un programme technique).

Pour la présente recherche, le taux de diplomation calculé prend seulement en compte la diplomation dans le collège où l'étudiant a entrepris ses études collégiales pour les cohortes sélectionnées. De plus, il est calculé à partir du nombre d'années prévues pour compléter le DEC, sans l'ajout des 2 années supplémentaires¹⁶.

En plus des renseignements permettant de mesurer ces six indicateurs de la réussite, les collèges devaient fournir, dans le fichier de données remis aux chercheurs, les renseignements suivants nécessaires à la réalisation de l'étude : année d'admission, statut aux études (temps plein ou temps partiel), situation à l'entrée au collège (population A ou B), sexe, programme d'études, pratique ou non d'un sport dans une équipe inscrite au RSEQ et moyenne générale au secondaire (MGS).

2.4 Analyse des données

Une fois les données recueillies dans chacun des collèges participants, nous avons procédé à la phase de saisie et de codification des données. Cette étape s'est faite en trois temps et a été réalisée avec l'aide d'un consultant externe, M. Éric Richard, spécialiste dans l'analyse de ce type de données. Premièrement, nous avons pris le temps de nous familiariser avec les informations transmises. Les collèges avaient été invités à nous envoyer des données brutes, sous forme de grille Excel (Microsoft Office), afin, d'une part, que nous puissions nous-mêmes traiter certaines informations et faire les analyses appropriées et, d'autre part, que les renseignements soient colligés et traités de la même manière pour tous les collèges participants. À cet égard, un canevas avait préalablement été fourni à chaque collège sous forme de grille Excel, accompagné d'un lexique précisant les différents termes et éléments demandés, afin de les guider dans les renseignements à transmettre.

¹⁶ Cette contrainte d'ordre méthodologique sera exposée plus bas dans ce chapitre.

Deuxièmement, lors de la réception des données des collèges participants, un travail de réorganisation des informations reçues a été réalisé afin d'avoir en main toutes les données nécessaires pour l'analyse, et ce, pour les trois années de références identifiées (A-2013, A-2017 et A-2018). Au besoin, des demandes ont été adressées aux collèges afin de clarifier certaines données obtenues ou, encore, de transmettre certaines données supplémentaires ou manquantes.

Puis, troisièmement, nous avons procédé à une sélection dans les documents reçus afin de ne conserver que les informations nécessaires à notre analyse. Trois groupes d'étudiants furent alors supprimés de la base de données servant aux analyses : les étudiants à temps partiel, les étudiants inscrits dans un programme de formation AEC, ainsi que les étudiants qui n'en étaient pas à leur première session dans le programme d'études dans le collège participant. À la suite de ce tri, les données sélectionnées ont été transférées vers le logiciel SYSTAT (logiciel d'analyse statistique) ainsi que dans des documents Excel afin de produire les analyses statistiques nécessaires.

Au terme de la phase de saisie et de traitement des données, des analyses bivariées et multivariées ont été effectuées, afin de présenter les résultats dans une série de tableaux associant le profil des participants (étudiants-athlètes du RSEQ ou non) aux différents indicateurs retenus pour l'étude. Ces étapes ont permis de répondre aux trois premiers objectifs de la recherche. Puis, au terme du processus d'analyse, nous avons interprété les résultats obtenus en cherchant à donner du sens à ceux-ci, par exemple, en confrontant nos données à celles des autres recherches sur le sujet et en formulant des hypothèses relativement à certains résultats.

2.5 Validité des données et limites de l'étude

Bien que l'enquête ne soit pas représentative statistiquement, nous avons recueilli des informations dans 4 collèges privés subventionnés comptant une importante population étudiante, mais qui ont aussi plusieurs étudiants-athlètes du RSEQ. Cela a permis d'avoir

une base de données comprenant un bon nombre de participants. De plus, un canevas clair a été présenté aux collèges pour obtenir les données souhaitées et des démarches ont été entreprises auprès de chacun d'eux pour obtenir des compléments d'information en lien avec les données livrées. Malgré cela, l'étude comporte tout de même certaines limites et biais dont il importe de faire état ici.

D'abord, la situation provoquée par la crise de la Covid-19 a passablement ralenti le déroulement de la recherche à l'hiver et au printemps 2020. Ces conditions ont compliqué le recrutement et la collecte des données. Certains collèges faisant partie de la population à l'étude n'ont pas pu participer à celle-ci en raison du contexte particulier (Covid-19), mentionnant ne pas avoir les ressources humaines disponibles afin de répondre aux demandes. Nous nous sommes donc retrouvés avec une participation des collèges plus faible qu'espérée, ce qui a aussi rendu impossible toute représentativité statistique de notre échantillon de recherche à l'ensemble du réseau des collèges privés subventionnés du Québec.

Une autre limite demeure le fait qu'en raison de la méthodologie de recherche employée et d'un travail constant d'échanges de courriels avec les administrateurs des collèges participants, nous avons été tributaires des renseignements qui nous étaient fournis. Par exemple, concernant la moyenne en première session, le calcul a été réalisé directement par les établissements. Nous n'avons donc pas procédé au calcul de la moyenne à partir des résultats de l'ensemble des cours suivis par chaque étudiant en première session. Par conséquent, il demeure difficile d'évaluer la fiabilité de certaines données transmises.

Par ailleurs, les différents établissements n'utilisent pas les mêmes systèmes de gestion des données (Coba, Clara, etc.), et certains nous ont mentionné avoir changé de système entre 2013 et 2018, ce qui fait que des informations sont parfois manquantes dans des collèges pour certaines cohortes. Par exemple, pour l'un des collèges participants, il n'a pas été possible de séparer les données des étudiants entre la population A (étudiants n'ayant pas de cheminement collégial antérieur) et la population B (ceux ayant un

cheminement scolaire antérieur au collégial) pour la cohorte A-2013. Pour d'autres collèges, cette information était parfois simplement manquante.

En outre, pour deux des indicateurs étudiés, soit la mesure du taux de réinscription au troisième trimestre et le taux de diplomation, les informations que nous pouvions tirer des données reçues étaient limitées. Par exemple, les collèges participant à la recherche n'avaient pas accès aux données des étudiants qui se sont réinscrits au troisième trimestre dans un autre établissement ou qui ont eu leur diplôme dans un autre collège. Ainsi, les données des étudiants concernés n'entrent pas dans notre calcul de ce taux qui permet de mesurer la persévérance aux études ni dans celui du taux de diplomation. Il faut aussi considérer le fait que les données transmises permettant de mesurer le taux de diplomation dans les collèges étaient uniquement en lien avec la durée prévue du DEC, sans pouvoir prendre en compte les 2 années supplémentaires qui sont généralement considérées comme faisant partie du calcul de la diplomation.

Toujours à propos du calcul du taux de diplomation, seul le premier DEC terminé par les étudiants dans leur programme d'entrée a été comptabilisé dans nos analyses. Cela peut avoir pour effet, par exemple, d'exclure de la colonne des diplômés certains étudiants inscrits en première session dans un programme « passerelle », qui finissent leurs études dans un autre programme. Ainsi, le peu d'information obtenue, tout comme le manque d'uniformité des données transmises par les collèges au niveau de la diplomation ont rendu difficiles le traitement et l'analyse des données concernant cet indicateur.

Les analyses furent également restreintes dans le cas de la variable intervenante relative au secteur d'études. En effet, certains groupes d'étudiants étaient fortement sous-représentés dans l'échantillon de recherche, ce qui occasionne des contraintes dans l'analyse de cette variable. Par exemple, très peu d'étudiants-athlètes du RSEQ et non-athlètes étaient inscrits au secteur Tremplin DEC et au secteur technique, ce qui rend hasardeuses les analyses de comparaisons entre les groupes d'étudiants.

Notons finalement la présence, dans l'échantillon de la recherche, d'un très fort pourcentage d'étudiants-athlètes provenant d'un collège en particulier, soit le collège 4 présenté dans le tableau 1 plus haut. En effet, celui-ci compte pour près de la moitié des étudiants-athlètes de la banque de données (44,6 %). Cette surreprésentation en nombre, tout comme le fait que les étudiants de ce même collège semblent mieux performer en classe que ceux des trois autres établissements, peut avoir un effet sur les résultats de la recherche.

2.6 Considérations d'ordre éthique et déontologique

Plusieurs normes éthiques sur le plan de la recherche avec des êtres humains ont été mises en place dans le cadre de la présente étude.

Comme mentionné précédemment, trois des collèges privés subventionnés ayant accepté de participer à la recherche possédaient un comité d'éthique (CER). L'aval de ces comités a été obtenu avant d'entreprendre la collecte des données dans ces établissements. Mentionnons que nous avons aussi observé la même rigueur en matière d'éthique dans le quatrième collège qui n'avait aucun CER actif.

Les premières mesures d'ordre éthique mises en place concernent le respect de la vie privée et la confidentialité des données. D'abord, nous avons demandé à ce que les données transmises par les collèges soient anonymisées et qu'elles ne contiennent pas de renseignements identificatoires pouvant permettre de les relier à un participant en particulier. En ce sens, trois des quatre collèges ont respecté ces consignes. Toutefois, un des établissements a inscrit dans son fichier transmis les données comprenant les numéros de dossiers administratifs (DA) des étudiants. Les fichiers en question ont donc été modifiés par les chercheurs afin de supprimer cette information nominale. Puis, comme mentionné précédemment, un formulaire d'engagement à la confidentialité et à la sécurité des données (voir l'Annexe II) a été signé par les deux chercheurs et le consultant externe et remis à chaque établissement participant. Ce formulaire présente les mesures éthiques

quant à la confidentialité et la sécurité des renseignements obtenus ainsi que l'engagement formel des chercheurs en ce qui concerne le respect de ces mesures.

Par ailleurs, toujours afin d'assurer la confidentialité des données, les noms des collègues participants ne sont pas mentionnés dans le présent rapport, ce qui sera également le cas dans les futures publications en lien avec cette recherche. Rappelons que l'objectif de l'étude n'est pas de comparer les collègues entre eux par rapport à la réussite de leurs étudiants-athlètes, mais bien de broser un portrait général de cette situation pour l'ensemble des participants. D'autres mesures ont été mises en place afin d'assurer la sécurité des renseignements transmis. Les fichiers contenant les informations anonymisées des étudiants qui ont été reçus par courriel ont tout de suite été transférés sur l'ordinateur du chercheur principal, ainsi que sur celui du consultant externe, lesquels sont verrouillés par des mots de passe. Le courriel reçu a ensuite été supprimé de la boîte de messagerie électronique. Dans le cas où le chercheur associé a reçu un courriel contenant un fichier de données, il l'a immédiatement transféré au chercheur principal et a ensuite supprimé le message original de sa boîte de réception. Une copie de sauvegarde des fichiers de données a été réalisée sur une clé USB, laquelle est conservée dans le bureau verrouillé du chercheur principal. Les fichiers de données reçus ont aussi été protégés par un mot de passe. Seuls le chercheur principal ainsi que le consultant externe ont eu accès aux données brutes. Tous ces documents ont été supprimés des ordinateurs du chercheur principal et du consultant externe le jour suivant le dépôt du rapport de recherche.

Une dernière considération en matière d'éthique selon *l'Énoncé de politique des trois conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains – EPTC 2* (2018) est celle de veiller à la diffusion des résultats de la recherche. Une brochure mettant en relief les résultats les plus probants de l'étude a été réalisée. Ces deux documents ont aussi été envoyés à l'ensemble des collèges privés subventionnés québécois, ainsi qu'au Réseau du sport étudiant du Québec (RSEQ). Ils figureront également sur le site Internet du Centre de documentation collégiale (CDC). Une présentation des principaux résultats de la recherche sera aussi réalisée lors de différentes activités de communication.

Chapitre 3

Réussite scolaire des étudiants-athlètes du RSEQ

Une partie du précédent chapitre a permis d'exposer un aperçu de la composition de l'échantillon de la recherche. Il a été possible de constater que les étudiants-athlètes du réseau du sport étudiant du Québec (RSEQ) représentent environ 12 % de l'ensemble des étudiants de l'échantillon. Le présent chapitre permettra maintenant de présenter et d'interpréter les différentes analyses réalisées afin de répondre aux trois premiers objectifs de la recherche. Cette analyse se fera essentiellement en comparant les étudiants-athlètes du RSEQ avec les étudiants non-athlètes (ceux qui ne sont pas impliqués dans des activités sportives du RSEQ)¹⁷, et ce, sur 6 indicateurs de la réussite scolaire.

3.1 Profil des étudiants-athlètes du RSEQ et des étudiants non-athlètes selon le sexe, la moyenne générale au secondaire et le secteur d'études

Le tableau 2 montre la population à l'étude selon le sexe, comprenant des pourcentages indiquant la proportion d'étudiants pour chacun des deux groupes de collégiens.

Tableau 2 Répartition des étudiants-athlètes du RSEQ et des étudiants non-athlètes inscrits en première session à l'enseignement régulier dans leur collège, selon le sexe

Sexe	Étudiants-athlètes (RSEQ)	Étudiants non-athlètes
Filles	313 (41,5 %)	3 359 (59,3 %)
Garçons	442 (58,5 %)	2 307 (40,7 %)
Total	755 (100 %)	5 666 (100 %)

¹⁷ Rappelons qu'au collégial, des étudiants peuvent pratiquer un sport dans des ligues élités ou à l'intérieur d'activités de clubs qui sont régies par des fédérations sportives. Or, bien que ces étudiants soient aussi considérés comme des étudiants-athlètes, puisqu'ils ne participent pas aux activités proposées par le RSEQ, ils ne sont donc pas inclus dans le groupe des étudiants-athlètes du RSEQ pour la présente recherche.

Le tableau 2 permet d'abord de constater que la proportion de garçons inscrits dans une équipe du RSEQ est plus élevée que celle des filles-athlètes. Les athlètes masculins représentent près de 60 % de l'ensemble des jeunes inscrits dans une activité du RSEQ, contre un peu plus de 40 % pour les sportives de sexe féminin. Ce constat montre ainsi qu'une proportion plus élevée de garçons que de filles sont attirés vers la pratique sportive interscolaire. Cela n'est pas surprenant, dans un contexte où la socialisation du genre, telle qu'elle est décrite plus haut par Roy et son équipe (2012), mène plus souvent les garçons à s'impliquer dans les activités parascolaires, parfois au détriment de leurs études.

Le tableau 3 ci-bas indique la moyenne générale au secondaire (MGS) des étudiants-athlètes du RSEQ ainsi que celle des étudiants non-athlètes.

Tableau 3 Répartition des étudiants-athlètes du RSEQ et des étudiants non-athlètes inscrits en première session à l'enseignement régulier dans leur collège, selon la MGS

MGS	Étudiants-athlètes (RSEQ)	Étudiants non-athlètes
Moins de 70 %	96 (13,0 %)	1 079 (19,7 %)
70 % à 79 %	247 (33,3 %)	2 095 (38,3 %)
80 % et plus	398 (53,7 %)	2 302 (42,0 %)
Total	741 (100 %)	5 476 (100 %)

Il est possible d'y observer que plus de la moitié des étudiants-athlètes, soit 53,7 %, commencent leur nouveau programme d'études collégiales avec une MGS de 80 % et plus et qu'ils sont, à l'opposé, seulement 13,0 % de ces mêmes étudiants à détenir une moyenne générale au secondaire inférieure à 70 %. Pour ce qui est des étudiants non-athlètes, 42,0 % s'engagent dans leurs études postsecondaires avec une MGS de 80 % et plus, contre 19,7 % pour ceux ayant une MGS de moins de 70 %.

Les analyses montrent qu'il existe ici une différence significative ($\chi^2 = 40,409$; $p < ,0001$) entre les étudiants-athlètes et les étudiants non-athlètes à ce sujet. En effet, les étudiants-athlètes du RSEQ ayant une MGS de 80 % et plus sont surreprésentés par rapport à leurs pairs non-athlètes. Puis, les étudiants-athlètes sont sous-représentés dans la catégorie de la MGS de moins de 70 %. Rappelons, comme mentionné au chapitre 1,

qu'une moyenne générale au secondaire de 70 % et moins (certains auteurs placent plutôt cette marque à 75 %) s'avère être un facteur de risque important quant à la réussite des études (Beaulieu et collab., 2017; Gingras et Terrill, 2006). Ainsi, si nous nous en tenons à ce que les études rapportent à ce sujet, les étudiants-athlètes du RSEQ représenteraient un groupe moins à « risque » d'échecs et d'abandons au collégial que les autres étudiants. Il faut dire qu'une analyse d'interaction, présentée plus loin dans ce chapitre concernant la MGS et le nombre d'échecs de cours, permettra de nuancer cette affirmation.

Les deux tableaux suivants présentent les résultats de la moyenne générale au secondaire selon le sexe des étudiants (athlètes du RSEQ et non-athlètes). Le premier tableau (tableau 4) montre les résultats de la MGS pour les filles, alors que le second (tableau 5) expose les résultats pour le groupe des garçons.

Tableau 4 Répartition des étudiantes-athlètes du RSEQ et des étudiantes non-athlètes inscrites en première session à l'enseignement régulier dans leur collège, selon la MGS

MGS	Étudiantes-athlètes (RSEQ)	Étudiantes non-athlètes
Moins de 70 %	24 (7,8 %)	606 (18,8 %)
70 % à 79 %	81 (26,3 %)	1 153 (35,7 %)
80 % et plus	203 (65,9 %)	1 468 (45,5 %)
Total	308 (100,0 %)	3 227 (100,0 %)

Tableau 5 Répartition des étudiants-athlètes du RSEQ et des étudiants non-athlètes inscrits en première session à l'enseignement régulier dans leur collège, selon la MGS

MGS	Étudiants-athlètes (RSEQ)	Étudiants non-athlètes
Moins de 70 %	72 (16,6 %)	473 (21,0 %)
70 % à 79 %	166 (38,4 %)	942 (41,9 %)
80 % et plus	195 (45,0 %)	834 (37,1 %)
Total	433 (100,0 %)	2 249 (100,0 %)

En examinant avec attention le premier de ces deux tableaux (tableau 4), il est possible d'observer que seulement 7,8 % des filles-athlètes ont une MGS de moins de 70 %. De leur côté, elles sont 18,8 % des non-athlètes de sexe féminin à avoir une telle MGS lors de leur entrée au collégial. Cette différence entre ces deux groupes est significative ($\chi^2 = 51,005$; $p < ,001$). Ainsi, les étudiantes-athlètes demeurent proportionnellement

moins à « risque » de difficultés scolaires que les autres étudiantes lors de leur entrée au collégial.

Chez les garçons (tableau 5), une différence s'observe également ($\chi^2 = 10,554$; $p = ,005$). En effet, il est possible de constater que 16,6 % des garçons qui pratiquent un sport du RSEQ au collégial ont une MGS de moins de 70 %. Quant à ceux qui ne pratiquent pas de sport interscolaire du RSEQ, presque le quart d'entre eux, soit 21,0 %, ont une MGS de moins de 70 % lors de leur arrivée aux études postsecondaires. Ainsi, les garçons-athlètes du RSEQ sont moins à « risque » de vivre des difficultés scolaires que les autres étudiants masculins.

Soulignons, toujours en lien avec ces deux mêmes tableaux (tableaux 4 et 5), qu'une proportion plus élevée de garçons que de filles, qu'ils soient athlètes ou non, s'engagent dans des études collégiales en ayant une MGS au secondaire plus faible. Cela est analogue aux résultats de recherches menées au cégep sur cette question (voir notamment : Beaulieu et collab., 2017; Gingras et Terrill, 2006). Cette situation place ainsi les garçons, qu'ils soient athlètes ou non, dans une condition plus « précaire » que celle des filles, les menant ainsi à abandonner leurs cours ou, encore, à ne pas atteindre leur diplomation au collégial. D'autres analyses seront présentées dans les autres sections de ce chapitre afin d'approfondir cette question liée à la performance scolaire selon le sexe.

Regardons maintenant certaines informations en lien avec le secteur d'études de la population à l'enquête. Les données de la recherche indiquent que les étudiants qui s'impliquent dans une équipe du RSEQ s'inscrivent en proportion très élevée dans le secteur d'études préuniversitaires. En effet, tel qu'il est illustré par le tableau 6 ci-dessous, ils sont près de 90 % à étudier dans ce secteur, contre 8,6 % dans des domaines techniques et 1,7 % au Tremplin DEC. Pour ce qui est des étudiants non-athlètes, une proportion plus élevée étudie dans un programme technique (33,0 %), comparativement à ce qui peut être observé chez les étudiants-athlètes. Il est important de souligner ici que 2

des 4 collèges participant à l'enquête n'offrent que des formations préuniversitaires à leurs étudiants, ce qui peut expliquer cette situation.

Tableau 6 Répartition des étudiants-athlètes du RSEQ et des étudiants non-athlètes inscrits en première session à l'enseignement régulier dans leur collège, selon le secteur d'études

Secteur d'études	Étudiants-athlètes (RSEQ)	Étudiants non-athlètes
Préuniversitaire	677 (89,7 %)	3 719 (65,6 %)
Technique	65 (8,6 %)	1 870 (33,0 %)
Tremplin DEC	13 (1,7 %)	77 (1,4 %)
Total	755 (100 %)	5 666 (100 %)

Une analyse supplémentaire des données montre, par ailleurs, que plus de 90 % des étudiants du secteur préuniversitaire (qu'ils soient athlètes ou non) commencent leurs études collégiales avec une MGS de 70 % et plus.

En bref :

- ✓ Les étudiants-athlètes de sexe masculin représentent près de 60 % de l'ensemble des jeunes inscrits dans des activités sportives intercollégiales du RSEQ.
- ✓ Les étudiants-athlètes du RSEQ sont sous-représentés par rapport aux étudiants non-athlètes dans la catégorie de la MGS de moins de 70 %, et donc moins à « risque » d'échecs et d'abandons.
- ✓ Les filles-athlètes du RSEQ sont sous-représentées par rapport aux filles non-athlètes dans la catégorie de la MGS de moins de 70 %, et donc moins à « risque » de difficultés scolaires.
- ✓ Les garçons-athlètes du RSEQ sont sous-représentés par rapport aux garçons non-athlètes dans la catégorie de la MGS de moins de 70 %, et donc moins à « risque » de difficultés scolaires.
- ✓ Une proportion plus élevée de garçons que de filles, qu'ils soient athlètes du RSEQ ou non-athlètes, s'engagent dans des études collégiales en ayant une MGS au secondaire faible.
- ✓ Les étudiants-athlètes du RSEQ sont surreprésentés parmi l'ensemble des étudiants dans les programmes préuniversitaires.

3.2 Résultats scolaires en première session

Rappelons, tel qu'il est indiqué au premier chapitre (voir notamment : Ducharme et Lafleur, 2013), que la réussite des cours en première session est un bon indicateur de la réussite scolaire au collégial. Nous ferons l'analyse de cette réussite en deux temps. Nous présenterons d'abord certains résultats concernant le taux de réussite des cours en première session. Puis, nous exposerons des résultats de tests de variances multivariées permettant de vérifier si le statut des étudiants (athlètes ou non-athlètes), mais aussi le sexe et la moyenne générale au secondaire (MGS), influencent la réussite scolaire à la première session au collégial.

3.2.1 Réussite des cours

Avant de présenter le taux de réussite des cours en première session, il est intéressant de souligner que les étudiants-athlètes du RSEQ sont inscrits à une moyenne inférieure de cours comparativement aux autres étudiants. Le test t de comparaison des moyennes des deux groupes indique que la différence est significative ($p < ,0001$).

Le taux de réussite des cours en première session représente le pourcentage du nombre de cours réussis, par rapport au nombre de cours suivis pour l'ensemble d'un groupe donné. Dans l'enquête menée, les étudiants-athlètes du RSEQ ont un taux de réussite des cours de 93,9 % (sur un total de 5300 cours suivis), contre 92,9 % pour les étudiants non-athlètes (sur un total de 42 272 cours suivis)¹⁸. Bien qu'environ seulement 1 % d'écart sépare les deux groupes, la différence est tout de même significative ($\chi^2 = 7,091$; $p = ,008$).

Quant à la moyenne des taux de réussite individuels des cours¹⁹, elle se situe à 92,5 % pour l'ensemble des collégiens, soit 93,4 % pour les étudiants-athlètes du RSEQ et

¹⁸ Dans le cas du calcul du taux de réussite, il comprend à la fois les cours en échecs (note entre 59 % et 30 %) ainsi que les cours abandonnés (note inférieure à 30 %).

¹⁹ Cela représente la moyenne des taux de réussite individuels des cours des étudiants d'une cohorte précise, pour une session donnée. Elle comprend à la fois les cours en échecs (note entre 59 % et 30 %) ainsi que les cours abandonnés (note inférieure à 30 %).

92,4 % pour les autres étudiants. Un test t effectué montre un écart non significatif entre les moyennes de ces deux groupes d'étudiants ($t = 1,442$; $p = ,149$). Il est possible d'observer d'autres similarités entre ces groupes à travers certaines données reliées à la réussite des cours. Par exemple, le tableau 7 ci-bas montre le nombre et le pourcentage d'étudiants (athlètes du RSEQ et non-athlètes) ayant réussi tous leurs cours en première session, ainsi que la répartition de ceux ayant eu au moins un échec (incluant les résultats des abandons de cours). Pour ces deux indicateurs, il n'existe pas de différence entre les deux groupes d'élèves ($\chi^2 = 0,045$; $p = ,832$). Cela fait écho aux conclusions de quelques recherches américaines sur le sujet, qui ne constatent aucune distinction sur le plan de la réussite des cours par rapport au fait d'être athlète ou non (voir notamment : Aries et collab., 2004; Gayles et Hu, 2009).

Tableau 7 Répartition des étudiants-athlètes du RSEQ et des étudiants non-athlètes inscrits en première session à l'enseignement régulier dans leur collège ayant réussi tous leurs cours ou ayant au moins un échec

Réussite des cours	Étudiants-athlètes (RSEQ)	Étudiants non-athlètes
Tous les cours réussis	574 (76,0 %)	4 289 (75,7 %)
Au moins un échec	181 (24,0 %)	1 377 (24,3 %)
Total	755 (100 %)	5 666 (100 %)

Une seconde analyse plus détaillée, cette fois réalisée selon le sexe des étudiants, permet de constater que, relativement à ces deux mêmes indicateurs, les étudiantes qui pratiquent un sport du RSEQ sont, en proportion, significativement plus nombreuses que leurs condisciples féminines à réussir tous leurs cours en première session, mais aussi moins nombreuses à accumuler au moins un échec ($\chi^2 = 5,342$; $p = ,020$). Le tableau 8 ci-bas présente les données par rapport à cette situation. Cette tendance vient appuyer la thèse de quelques recherches qui rapportent, par exemple, que les filles-athlètes ont de meilleurs résultats scolaires, comparativement aux autres étudiantes non-athlètes (voir notamment : Kane et collab., 2008; Pellegrini et Hesla, 2018; Rishe, 2003).

Quant à la situation chez les garçons, elle se distingue de celle des filles (tableau 9). En effet, il n'existe aucune différence significative entre les garçons qui pratiquent un sport du RSEQ et ceux qui n'en font pas ($\chi^2 = 0,752$; $p = ,100$). Il serait toutefois opportun

de s'intéresser à cette question dans une recherche ultérieure, en intégrant la variable de la division sportive, car, dans le contexte canadien ou américain, celle-ci semble avoir un réel impact concernant la réussite scolaire chez les garçons (voir notamment : Emerson, 2012, cité dans Pellegrini et Hesla, 2018; Franklin, 2006; Sage et Eitzen, 2012; White et collab., 2013).

Tableau 8 Répartition des étudiantes-athlètes du RSEQ et des étudiantes non-athlètes inscrites en première session à l'enseignement régulier dans leur collège ayant réussi tous leurs cours ou ayant au moins un échec

Réussite des cours	Étudiantes-athlètes (RSEQ)	Étudiantes non-athlètes
Tous les cours réussis	265 (84,7 %)	2 660 (79,2 %)
Au moins un échec	48 (15,3 %)	699 (20,8 %)
Total	313 (100 %)	3 359 (100 %)

Tableau 9 Répartition des étudiants-athlètes du RSEQ et des étudiants non-athlètes inscrits en première session à l'enseignement régulier dans leur collège ayant réussi tous leurs cours ou ayant au moins un échec

Réussite des cours	Étudiants-athlètes (RSEQ)	Étudiants non-athlètes
Tous les cours réussis	309 (69,9 %)	1 631 (70,7 %)
Au moins un échec	133 (30,1 %)	676 (29,3 %)
Total	442 (100 %)	2 307 (100 %)

Par ailleurs, lorsque l'on compare les taux entre les filles qui pratiquent un sport du RSEQ avec ceux des garçons qui pratiquent aussi ces activités, il est possible d'observer que les filles (84,7 %) réussissent dans une proportion plus élevée l'ensemble de leurs cours comparativement aux garçons (69,9 %). Cette différence est significative ($\chi^2 = 21,888$; $p < ,0001$) et elle est comparable aux données du RSEQ (2019). Cela vient aussi soutenir les conclusions de plusieurs études réalisées dans les écoles secondaires, comme dans les établissements postsecondaires (voir notamment : Kane et collab., 2008; Pellegrini et Hesla, 2018; Rishe, 2003; Troutman et Dufour, 2007, cités dans Hartmann, 2008; Wilson, 2011).

En bref :

- ✓ La proportion d'étudiants-athlètes du RSEQ est plus élevée que celle des étudiants non-athlètes quant au nombre de cours réussis par rapport au nombre de cours suivis (taux de réussite des cours).

- ✓ La proportion d'étudiants-athlètes du RSEQ est comparable à celle des étudiants non-athlètes quant à la moyenne des taux de réussite individuels des cours.
- ✓ Le taux de réussite de tous les cours à la première session ainsi que le taux des étudiants ayant eu au moins un échec sont similaires entre les étudiants-athlètes du RSEQ et les étudiants non-athlètes.
- ✓ Le taux de réussite de tous les cours à la première session ainsi que le taux des étudiants ayant eu au moins un échec sont similaires entre les garçons-athlètes du RSEQ et les garçons non-athlètes.
- ✓ Le taux de réussite de tous les cours à la première session est plus élevé chez les filles-athlètes du RSEQ que chez les filles non-athlètes.
- ✓ Le taux des étudiantes ayant eu au moins un échec à la première session est plus faible chez les filles-athlètes du RSEQ que chez les filles non-athlètes.
- ✓ Le taux de réussite de tous les cours à la première session est plus élevé chez les filles-athlètes du RSEQ que chez les garçons-athlètes du RSEQ.

3.2.2 Abandons, Échecs et Moyenne des résultats scolaires

Les prochaines analyses ont pour but d'approfondir l'étude de la réussite scolaire des étudiants-athlètes du RSEQ en vérifiant l'influence des variables *Sexe* et *Moyenne générale au secondaire (MGS)*, variables incontournables dans l'examen de la réussite. Pour y arriver, trois des indicateurs clés de la réussite scolaire en première session sont utilisés : le nombre d'abandons de cours (note inférieure à 30 %), le nombre d'échecs de cours (note entre 30 % et 59 %) et la moyenne des résultats scolaires dans les cours²⁰.

Vérifions d'abord globalement l'importance des variables indépendantes *RSEQ*, *Sexe* et *MGS* ainsi que leurs interactions, par rapport à leur capacité d'expliquer la variabilité des par rapport aux abandons de cours en première session, aux échecs de cours en première session et à la moyenne des résultats scolaires en première session. Le tableau 10 présente les résultats des tests *F* multivariés *Lambda de Wilks* pour chacune des variables indépendantes et leurs interactions. Ici, les tests *F* multivariés sont significatifs pour les variables indépendantes *RSEQ* ($p = ,003$), *Sexe* ($p < ,0001$) et *MGS* ($p < ,0001$). Il est également possible d'observer une interaction entre les variables *RSEQ* et *MGS* ($p < ,0001$).

²⁰ Rappelons que la moyenne des résultats scolaires représente la somme des notes obtenues pour chacun des cours d'une session donnée, divisée par le nombre de cours suivi par l'étudiant pour la même session. Dans le cas des échecs, cela représente les notes inférieures à 60 % (note de passage), mais supérieures à 29 %. Quant aux abandons, ce sont les notes inférieures à 30 %.

Tableau 10 Résultats des tests multivariés (MANOVA) pour les variables indépendantes (RSEQ, Sexe, MGS) et leurs interactions sur les variables dépendantes (Abandons, Échecs et Moyenne des résultats scolaires)

Variable	Lambda de Wilks	dl	F	Signification
RSEQ	,998	3	4,69	,003
Sexe	,995	3	10,29	,000
MGS	,921	6	86,21	,000
RSEQ * Sexe	,999	3	,43	,733
RSEQ * MGS	,996	6	4,36	,000
Sexe *MGS	,998	6	2,07	,053
RSEQ * Sexe * MGS	,999	6	1,49	,176

3.2.2.1 Abandons, Échecs et Moyenne des résultats scolaires selon la variable Sexe et la variable MGS

Afin de bien situer les résultats par rapport à ceux d'autres recherches menées sur la réussite au collégial, les tableaux 11 et 12 présentent les données concernant les variables Sexe et MGS pour l'ensemble des étudiants (athlètes et non-athlètes). Pour cette opération, le test *F* univarié (ANOVA) est utilisé.

Tableau 11 Résultats de la variable Sexe pour les variables Abandons, Échecs et Moyenne des résultats scolaires

Variable	Somme des carrés	dl	Moyenne des carrés	F	Signification
Abandons	1,806	1	1,806	3,92	,048
Échecs	11,043	1	11,043	14,92	,000
Moyenne	2 959,943	1	2 959,943	28,31	,000

Tableau 12 Résultats de la variable MGS pour les variables Abandons, Échecs et Moyenne des résultats scolaires

Variable	Somme des carrés	dl	Moyenne des carrés	F	Signification
Abandons	12,766	2	6,383	13,86	,000
Échecs	173,150	2	86,575	116,96	,000
Moyenne	44 936,389	2	22 468,195	214,88	,000

D'abord, les résultats pour la variable *Sexe* sont significatifs sur les trois indicateurs de réussite : *Abandons* ($p = ,048$), *Échecs* ($p < ,0001$) et *Moyenne* ($p < ,0001$). Il en va de même pour la variable *MGS* : *Abandons* ($p < ,0001$), *Échecs* ($p < ,0001$) et *Moyenne* ($p < ,0001$).

Les tableaux 13, 14 et 15 présentent les moyennes et les écarts-types pour la variable *Sexe* pour chacune des variables dépendantes.

Tableau 13 Nombre de sujets, moyennes et écarts-types de la variable *Sexe* pour la variable *Abandons*

Sexe	<i>n</i>	Moyenne	Écart-type
Filles	3 672	0,10	0,61
Garçons	2 749	0,16	0,80
Total	6 421	0,13	0,69

Tableau 14 Nombre de sujets, moyennes et écarts-types de la variable *Sexe* pour la variable *Échecs*

Sexe	<i>n</i>	Moyenne	Écart-type
Filles	3 672	0,32	0,82
Garçons	2 749	0,49	1,01
Total	6 421	0,39	0,91

Tableau 15 Nombre de sujets, moyennes et écarts-types de la variable *Sexe* pour la variable *Moyenne des résultats scolaires*

Sexe	<i>n</i>	Moyenne	Écart-type
Filles	3 656	77,63	10,53
Garçons	2 724	74,89	12,10
Total	6 380	76,46	11,31

Il est à noter que le total du nombre *n* pour la variable *Moyenne des résultats scolaires* peut différer en raison de l'absence de certaines informations transmises par les collègues participants.

Ce qui ressort de ces tableaux est que les étudiantes ont des moyennes de cours abandonnés et de cours échoués plus basses que celles des étudiants et que les filles ont une moyenne scolaire plus élevée que celle des garçons. Ces tendances sont analogues aux constats d'études qui portent sur la réussite scolaire dans les cégeps selon le sexe, soit que les filles montrent de meilleurs résultats scolaires que ceux des garçons (Roy et

collab., 2012; Gaudreault et Normandeau, 2018). À titre d'exemple, sur le plan de la moyenne scolaire, l'étude de Roy et son équipe (2012) montrait des chiffres presque identiques à ce qu'il est possible d'observer au tableau 15 ci-dessus. Ainsi, comme souligné au chapitre 1 de ce rapport, la construction identitaire du genre, telle qu'elle est proposée par certains auteurs (voir notamment : Boisvert et Paradis, 2008; Roy et collab., 2012), ferait en sorte que les garçons auraient une motivation et un intérêt moindres envers les études (Roy, 2013). Cela expliquerait, en grande partie, pourquoi les filles ont de meilleurs résultats scolaires au collégial que ceux des garçons.

Par ailleurs, un fait intéressant à souligner est que les résultats du tableau 10 plus haut montrent qu'il n'existe aucune interaction entre la variable *Sexe* et les deux autres variables indépendantes (*RSEQ* et *MGS*) permettant d'expliquer les abandons de cours, les échecs de cours et la moyenne des résultats scolaires. C'est donc dire que, pour les trois variables dépendantes que sont les *abandons* de cours, les *échecs* de cours et la *moyenne des résultats scolaires*, celles-ci ne peuvent être expliquées par le fait d'être une fille ou un garçon, donnée combinée au statut d'être ou non un étudiant-athlète, et ce, peu importe le niveau de *MGS* obtenu avant l'entrée au collège.

Les tableaux suivants (tableaux 16, 17 et 18) présentent maintenant les moyennes et les écarts-types concernant la variable *MGS* pour les mêmes trois variables dépendantes (*Abandons*, *Échecs* et *Moyenne des résultats scolaires*). Les données révèlent que plus le niveau de la variable *MGS* est élevé, plus les performances scolaires sont bonnes sur les trois indicateurs de réussite. Par exemple, la moyenne des cours abandonnés (notes inférieures à 30 %) pour les étudiants ayant une *MGS* de 80 % et plus est de 0,02 cours, alors que cette même moyenne est à 0,33 pour ceux ayant une *MGS* de moins de 70 %. Cela s'observe également sur la moyenne des résultats scolaires, où plus la *MGS* est élevée, plus la moyenne en première session est forte. Encore une fois ici, cela vient confirmer ce qui est rapporté par plusieurs chercheurs du milieu collégial, soit que la *MGS* est un déterminant important de la réussite, en ce sens que plus elle est élevée, meilleures sont les chances de réussite au collégial (Beaulieu et collab., 2017; Gingras et Terrill, 2006).

Tableau 16 Nombre de sujets, moyennes et écarts-types de la variable *MGS* pour la variable *Abandons*

MGS	<i>n</i>	Moyenne	Écart-type
Moins de 70 %	1 175	0,33	1,11
Entre 70 % et 80 %	2 342	0,13	0,69
80 % et plus	2 700	0,02	0,33
Total	6 217	0,12	0,69

Tableau 17 Nombre de sujets, moyennes et écarts-types de la variable *MGS* pour la variable *Échecs*

MGS	<i>n</i>	Moyenne	Écart-type
Moins de 70 %	1 175	0,79	1,23
Entre 70 % et 80 %	2 342	0,47	0,96
80 % et plus	2 700	0,13	0,52
Total	6 217	0,38	0,90

Tableau 18 Nombre de sujets, moyennes et écarts-types de la variable *MGS* pour la variable *Moyenne des résultats scolaires*

MGS	<i>n</i>	Moyenne	Écart-type
Moins de 70 %	1 161	71,28	13,98
Entre 70 % et 80 %	2 325	73,45	10,43
80 % et plus	2 693	81,58	8,03
Total	6 179	76,58	11,20

Il est à noter que le total du nombre *n* pour la variable *Moyenne des résultats scolaires* peut différer en raison de l'absence de certaines informations transmises par les collèves participants.

3.2.2.2 Abandons, Échecs et Moyenne des résultats scolaires selon la variable *RSEQ*

Revenons maintenant aux résultats présentés plus haut dans le tableau 10 concernant la principale variable à l'étude, soit celle de faire partie ou non d'une équipe sportive du RSEQ. Il est possible d'y observer une relation significative ($p = ,003$) entre le fait d'être étudiant-athlète du RSEQ et les trois variables dépendantes (*Abandons*, *Échecs* et *Moyenne des résultats scolaires*). De plus, une interaction entre les variables *RSEQ* et *MGS* est observable ($p < ,0001$). Cette dernière interaction sera exposée plus loin dans cette section.

Le tableau 19 présente d'abord les résultats des analyses univariées (ANOVA) concernant la variable indépendante *RSEQ* sur chacun des trois indicateurs de réussite.

Tableau 19 Résultats de la variable *RSEQ* pour les variables *Abandons*, *Échecs* et *Moyenne des résultats scolaires*

Variable	Somme des carrés	dl	Moyenne des carrés	F	Signification
Abandons	3,089	1	3,089	6,71	,010
Échecs	3,190	1	3,190	4,31	,039
Moyenne	87,940	1	87,940	,84	,359

Notons ici que le test *F* univarié est significatif sur la variable dépendante *Abandons* ($p = ,010$) ainsi que sur la variable dépendante *Échecs* ($p = ,039$), mais non significatif quant à la *Moyenne des résultats scolaires* ($p = ,359$). Le tableau suivant (tableau 20) présente les moyennes et les écarts-types de la variable *RSEQ* pour la variable *Abandons*²¹.

Tableau 20 Nombre de sujets, moyennes et écarts-types de la variable *RSEQ* pour la variable *Abandons*

Étudiants	<i>n</i>	Moyenne	Écart-type
Étudiants-athlètes (<i>RSEQ</i>)	755	0,07	0,40
Étudiants non-athlètes	5 666	0,13	0,72
Total	6 421	0,12	0,69

Ces résultats permettent de constater que les étudiants-athlètes du *RSEQ* ont une moyenne de cours abandonnés plus basse que celle des étudiants qui ne pratiquent pas de telles activités sportives. Quelques hypothèses peuvent permettre d'expliquer cette situation. Premièrement, rappelons que, comme l'indiquent le Conseil supérieur de l'éducation (2008, 2010) et Roy (2011), les activités parascolaires, qu'elles soient culturelles ou sportives, stimulent le désir de fréquenter le cégep, favorisent le sentiment d'appartenance envers le cégep et encouragent la persévérance aux études. Ces mêmes constats sont relatés dans plusieurs études qui traitent spécifiquement de l'implication sportive à l'école et de ses effets sur la persévérance aux études (voir notamment :

²¹ Les résultats pour la variable dépendante *Échecs* seront présentés plus loin, lorsqu'il sera question de l'interaction entre les variables *RSEQ* et *MGS*.

Boone-Ginter et collab., s.d.; Hartmann, 2008; Jobin-Lawler et Boutet-Lanouette, 2017; Marsh et Kleitman, 2003; Melendez, 2006; Miller et collab., 2005).

Deuxièmement, alors que plusieurs reconnaissent l'importance d'une bonne intégration pour favoriser la persévérance scolaire au cégep (voir notamment : Boisvert et Paradis, 2008; Bourque et collab., 2010; Tinto, 2012), cette adaptation semble se faire dans un contexte plus favorable chez ceux qui s'impliquent dès leur première session dans des activités parascolaires (Conseil supérieur de l'éducation, 2010; Roy, 2011). Cela est le cas, entre autres, chez les étudiants-athlètes, pour qui, selon certains auteurs, la pratique d'un sport interscolaire devient un moteur d'intégration scolaire, sociale et institutionnelle (D'Anna, 2013; Kane et collab., 2008; Melendez, 2006). Les études menées par Jobin-Lawler et Boutet-Lanouette (2017; 2019) dans le réseau collégial permettent de montrer que sur bon nombre d'indicateurs d'intégration sociale, scolaire et institutionnelle, les étudiants-athlètes du RSEQ sont mieux intégrés que les non-athlètes, et que cette intégration se répercute sur leur persévérance aux études. Par exemple, il est possible d'y constater qu'au moment de leur première session au collégial, les étudiants-athlètes du RSEQ sont proportionnellement plus nombreux que les autres étudiants à avoir un niveau de confiance élevé quant au fait de terminer leurs études collégiales. Ils sont aussi en plus forte proportion à persister dans le même programme d'études durant leur parcours au cégep (Jobin-Lawler et collab., 2019).

Troisièmement, toujours concernant la moyenne de cours abandonnés plus faible chez les étudiants-athlètes, celle-ci peut aussi être le résultat à la fois du fait qu'ils ont une MGS plus élevée lors de leur entrée au collégial (voir le tableau 3), mais également en raison de la mise en place d'une panoplie de mesures et de programmes de soutien qui leur sont offerts. Cet encadrement et ce soutien proposés par les établissements d'enseignement postsecondaires, souvent exclusifs et adaptés à la réalité des étudiants sportifs, pourraient mener certains étudiants-athlètes à reconsidérer leur désir d'abandonner un ou plusieurs cours. Cette hypothèse est du moins évoquée dans le contexte des universités américaines (D'Anna, 2013; Horton, 2009; Kane et collab., 2008; Melendez, 2006), tout comme au Canada (White et collab., 2013). Toutefois, cette interrelation serait tributaire des

ressources et des possibilités de soutien offertes dans les établissements (Melendez, 2006; Horton, 2009). Il reste néanmoins que, dans les cégeps du Québec, les étudiants-athlètes du RSEQ, comparativement aux non-athlètes, utilisent davantage les mesures et les services de soutien proposés (ou parfois même imposés) par leur établissement et ils se sentent fortement appuyés par le personnel qui les accompagne durant leur parcours scolaire (Jobin-Lawler et collab., 2019). Par surcroît, ces mesures semblent agir positivement sur la persévérance des collégiens athlètes (Jobin-Lawler et Boutet-Lanouette, 2017).

Finalement, la moyenne inférieure de cours abandonnés chez les étudiants-athlètes (comparativement à celle des autres étudiants) est peut-être aussi le résultat des politiques d'admissibilité des réseaux qui dirigent le sport dans le milieu scolaire. En effet, certains auteurs émettent l'hypothèse que, en raison des exigences de réussite des cours émises par la NCAA aux États-Unis ou, encore, par l'organisme U Sports qui encadre le sport interuniversitaire au Canada, les étudiants-athlètes qui ont un rendement scolaire faible ressentiraient une forme d'obligation de réussite en classe (voir notamment : Kane et collab., 2008; Harris et collab., 2018; Horton, 2009; White et collab., 2013). Ce sentiment viendrait du désir de n'abandonner aucun cours afin de mettre toutes les chances de leur côté pour ne pas être exclus de leur équipe sportive et ne pas décevoir leurs entraîneurs et leurs coéquipiers (Jobin-Lawler et Boutet-Lanouette, 2017). N'oublions pas, par contre, que pour certains athlètes de haut niveau, ce « devoir » de persévérer en classe, tout comme sur le terrain, peut être perçu comme une source de pression importante et d'un stress accru durant leurs études, pouvant ainsi nuire à leur parcours scolaire (D'Anna, 2013; Franklin, 2006; Gayles et Hu, 2009).

Bref, les quelques pistes explicatives présentées ici demeurent des hypothèses qu'il serait nécessaire de vérifier afin de mieux comprendre ce rapport d'influence concernant les abandons de cours chez les étudiants-athlètes du collégial québécois. Par exemple, il serait intéressant de mesurer les niveaux d'abandons des cours selon les mesures d'aide et de soutien mises en place pour les étudiants-athlètes ou, encore, selon les divisions sportives dans lesquelles évoluent ces jeunes.

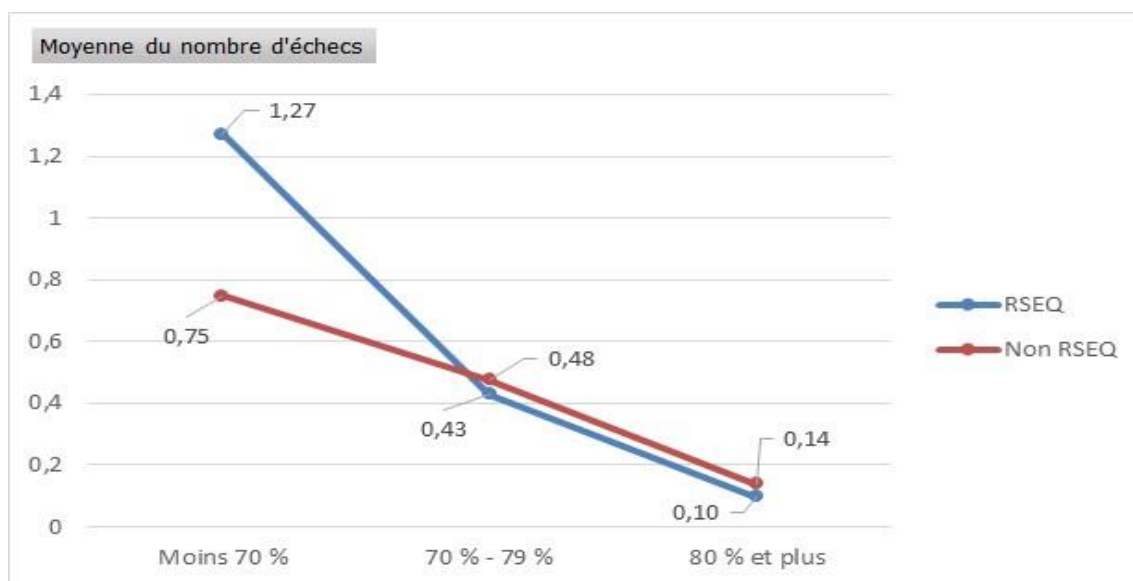
Examinons maintenant les résultats des analyses univariées de l'interaction entre les variables *RSEQ* et *MGS* pour les trois indicateurs de réussite²². Dans le tableau 21 ci-dessous, il est possible de noter que le test *F* univarié de cette interaction est significatif seulement sur la variable dépendante *Échecs* ($p = ,001$).

Tableau 21 Résultats de l'interaction entre les variables *RSEQ* et *MGS* pour les variables *Abandons*, *Échecs* et *Moyenne des résultats scolaires*

Variable	Somme des carrés	dl	Moyenne des carrés	F	Signification
Abandons	2,330	2	1,165	2,53	,080
Échecs	10,956	2	5,478	7,40	,001
Moyenne	51,633	2	25,816	,25	,781

La figure 2 illustre cette interaction entre les variables *RSEQ* et *MGS* sur la variable dépendante *Échecs*.

Figure 2 Interaction entre les variables *RSEQ* et *MGS* sur la variable *Échecs*



Cette figure permet de constater que, pour les niveaux de la moyenne générale au secondaire (*MGS*) qui se situent entre 70 % et 79 % ainsi que celle de 80 % et plus, il

²² Il faut rappeler que, comme cela a été présenté dans le tableau 10, la variable *MGS* est la seule où il existe une interaction significative avec la variable *RSEQ*.

n'existe aucune différence significative entre les étudiants-athlètes du RSEQ et les autres étudiants (non RSEQ). Par contre, ce sont les étudiants avec un niveau de moyenne générale au secondaire inférieur à 70 %, donc des élèves à « risque », qui se distinguent. En effet, les étudiants-athlètes du RSEQ qui ont de tels résultats au secondaire se retrouvent avec une moyenne de nombre d'échecs significativement plus élevée ($p < ,001$) comparativement à celle des autres étudiants (1,27 cours pour les étudiants-athlètes du RSEQ, contre 0,75 cours pour les étudiants non-athlètes). Cela étant dit, comment expliquer que les étudiants-athlètes du RSEQ ayant une MGS inférieure à 70 % obtiennent un nombre d'échecs moyen significativement plus élevé que celui des étudiants non-athlètes? Quelques hypothèses peuvent permettre d'expliquer cette situation.

D'une part, le fait d'être étudiant-athlète peut avoir un impact négatif sur la réussite des cours en raison d'une implication sportive parfois trop importante, et ce, surtout pour les étudiants qui entrent au collégial avec une MGS faible. En effet, certains sportifs ayant des capacités et un bagage scolaire plus faibles que ceux des autres étudiants se verraient dans une situation où une forte pression sur le terrain, une mauvaise gestion de leur temps et des difficultés à concilier le sport et les études (voir notamment : Jobin-Lawler et collab., 2019; Primeau, 1999; Rothschild-Checroune et collab., 2013; White et collab., 2013), résulteraient en un plus haut taux d'échecs. Cette situation a aussi été constatée dans certaines études américaines, par exemple chez les étudiants-athlètes masculins (voir notamment : Melendez, 2006; Wilson, 2011), les étudiants de sports à « haut profil » (voir notamment : Emerson, 2012, cité dans Pellegrini et Hesla, 2018; Franklin, 2006; Rishe, 2003; Sage et Eitzen, 2012; Shulman et Bowen, 2001), ainsi que chez ceux qui commencent leurs études postsecondaires (voir notamment : D'Anna, 2013; Melendez, 2006).

Puis, bien que les politiques et mesures d'admissibilité aux sports interscolaires puissent être une source de persévérance aux études, ce qui réduit le nombre d'abandons de cours, comme souligné précédemment, celles-ci peuvent, à l'inverse, occasionner pour certains étudiants un effet néfaste quant à la réussite des cours. Effectivement, il est possible de

concevoir que des étudiants-athlètes qui entrent au collégial dans un contexte « à risque » cherchent désespérément à achever l'ensemble de leurs cours durant la session afin de demeurer admissibles à la pratique de leur sport, mais qu'en raison d'un bagage scolaire trop faible, leurs efforts se soldent par un résultat scolaire se situant entre 30 % et 59 %. Il faut dire que ces cas de figure ont été relevés dans quelques études concernant spécifiquement ce groupe d'étudiants (Harris et collab., 2018; Jobin-Lawler et Boutet-Lanouette, 2017; White et collab., 2013). En bref, les conditions d'admissibilité seraient fort persuasives au point de vue de la persévérance, mais moins significatives quant à la réussite des cours, du moins pour ceux qui arrivent au collégial avec des difficultés scolaires.

Un dernier élément à souligner ici concerne un projet vocationnel moins bien défini chez les étudiants-athlètes du RSEQ, comparativement aux autres collégiens. Cette tendance, relevée dans l'étude de Jobin-Lawler et son équipe (2019), fait en sorte que certains jeunes qui pratiquent un sport au cégep ont certes le désir de vouloir persévérer dans leurs études pour pouvoir accéder à l'université²³, mais que l'engagement cognitif dans leurs cours et envers les matières enseignées est peut-être insuffisant pour pouvoir réussir (Jobin-Lawler et Boutet-Lanouette, 2017).

En bref :

- ✓ Les étudiantes (athlètes du RSEQ et non-athlètes) ont de meilleures moyennes de résultats scolaires, ainsi que des moyennes de cours abandonnés et de cours échoués plus faibles que celles de leurs condisciples masculins.
- ✓ Plus le niveau de la variable *MGS* est élevé chez les étudiants (athlètes du RSEQ et non-athlètes), plus leurs performances scolaires sont bonnes sur les trois indicateurs de réussite que sont : le nombre d'abandons de cours (note inférieure à 30 %), le nombre d'échecs de cours (note entre 30 % et 59 %) et la moyenne des résultats scolaires dans les cours.
- ✓ La moyenne des cours abandonnées est plus basse chez les étudiants-athlètes du RSEQ comparativement à celle des étudiants non-athlètes.
- ✓ Les étudiants-athlètes du RSEQ ayant une *MGS* inférieure à 70 % présentent une moyenne de nombre d'échecs de cours plus élevée comparativement à celle des étudiants non-athlètes ayant le même niveau de *MGS*.

²³ Pour certains, ce désir d'accéder à l'université n'est étroitement lié qu'à leur intérêt de faire partie d'une équipe sportive universitaire et, donc, leur projet scolaire et professionnel gravite essentiellement autour du sport (Jobin-Lawler et collab., 2019).

3.3 Taux de réinscription au troisième trimestre

Le taux de réinscription au troisième trimestre s'obtient par le calcul du pourcentage d'étudiants à l'enseignement régulier d'une cohorte donnée qui sont encore inscrits à la troisième session et qui n'ont pas interrompu leur parcours scolaire pendant cette période (SRAM, 2010). Dans le cas de la présente étude, seul le taux de réinscription dans le même collège et le même programme (MCMP) a pu être calculé.

Le tableau 22 ci-dessous présente le taux de réinscription MCMP au troisième trimestre pour les étudiants-athlètes du RSEQ et les étudiants non-athlètes.

Tableau 22 Répartition des étudiants-athlètes du RSEQ et des étudiants non-athlètes inscrits en première session à l'enseignement régulier dans leur collège, selon la réinscription au 3^e trimestre (MCMP)

Étudiants	Réinscription au 3 ^e trimestre (MCMP)		
	Oui	Non	Total
Étudiants-athlètes (RSEQ)	674 (89,3 %)	81 (10,7 %)	755 (100 %)
Étudiants non-athlètes	4 359 (80,4 %)	1 062 (19,6 %)	5 421 (100 %)

Les données présentées dans le tableau 22 ci-dessus indiquent que les étudiants-athlètes (RSEQ) sont plus nombreux, en proportion, que les étudiants non-athlètes à se réinscrire au troisième trimestre dans un même collège et un même programme ($\chi^2 = 34,508$; $p < ,0001$). Les étudiants qui pratiquent un sport intercollégial du RSEQ sont donc plus persévérants sur ce plan que leurs condisciples non-athlètes. Cette conclusion issue de notre analyse n'est sans doute pas étrangère à ce que nous avons observé précédemment en ce qui concerne l'abandon des cours qui est plus faible chez les étudiants-athlètes qui pratiquent un sport du RSEQ que celui du reste de la population étudiante. Certaines pistes d'explications, comme nous l'avons souligné dans la section précédente de ce rapport, pourraient se trouver dans le fait que les activités sportives peuvent stimuler la persévérance aux études, et que les étudiants-athlètes connaissent une meilleure intégration aux études collégiales en première session que leurs condisciples non-athlètes (Jobin-Lawler et collab., 2019). Par ailleurs, les règles imposées par les associations sportives, comme le RSEQ, qui font que les étudiants doivent être inscrits aux études à

temps plein et aussi réussir un certain nombre de cours pendant l'année scolaire pour pouvoir continuer à pratiquer leur sport, peuvent faire en sorte de maintenir les étudiants inscrits d'une session à une autre. Un étudiant-athlète qui veut continuer à pratiquer son sport intercollégial après deux trimestres d'études n'a d'autres choix que de poursuivre ses études au troisième trimestre s'il veut pouvoir continuer à jouer.

Les tableaux 23 et 24 ci-dessous présentent la réinscription au troisième trimestre selon le sexe des étudiants.

Tableau 23 Répartition des étudiantes-athlètes du RSEQ et des étudiantes non-athlètes inscrites en première session à l'enseignement régulier dans leur collège, selon la réinscription au 3^e trimestre (MCMP)

Étudiantes	Réinscription au 3 ^e trimestre (MCMP)		
	Oui	Non	Total
Étudiantes-athlètes (RSEQ)	287 (91,7 %)	26 (8,3 %)	313 (100 %)
Étudiantes non-athlètes	2 520 (80,0 %)	629 (20,0 %)	3 149 (100 %)

Tableau 24 Répartition d'étudiants-athlètes du RSEQ et d'étudiants non-athlètes inscrits en première session à l'enseignement régulier dans leur collège, selon la réinscription au 3^e trimestre (MCMP)

Étudiants	Réinscription au 3 ^e trimestre (MCMP)		
	Oui	Non	Total
Étudiants-athlètes (RSEQ)	387 (87,6 %)	55 (12,4 %)	442 (100 %)
Étudiants non-athlètes	1 839 (80,9 %)	433 (19,1 %)	2 272 (100 %)

Les données des tableaux 23 et 24 démontrent que, chez les filles ($\chi^2 = 25,266$; $p < ,0001$) comme chez les garçons ($\chi^2 = 10,978$; $p = ,001$), les athlètes du RSEQ sont significativement plus nombreux, en proportion, à se réinscrire en troisième session que leurs homologues étudiants non-athlètes féminins ou masculins.

En jetant un regard uniquement sur les collégiens qui pratiquent un sport du RSEQ, il est possible de remarquer une différence entre les filles et les garçons. Bien que cette différence ne soit pas significative ($\chi^2 = 3,806$; $p = ,051$)²⁴, les filles-athlètes sont tout de même proportionnellement plus nombreuses que leurs homologues de sexe masculin à

²⁴ Une différence significative peut être observée lorsque p est $<$ ou $=$ à $,05$.

persévérer au troisième trimestre. Pour la population des étudiants non-athlètes, les proportions par rapport au sexe sont pratiquement identiques. Il serait intéressant, dans le cadre d'une étude ultérieure, d'examiner les causes de cette tendance observée dans la population des étudiants-athlètes (RSEQ). Des pistes d'explications résident peut-être dans le fait, comme nous l'avons vu précédemment, qu'il est parfois plus difficile pour les étudiants-athlètes de sexe masculin de trouver l'équilibre entre leur pratique sportive et leur engagement scolaire (voir notamment : Comeaux et collab., 2014; D'Anna, 2013; Franklin, 2006; Gayles et Hu, 2009; Wilson, 2011).

Regardons maintenant ce qu'il en est du taux de réinscription au troisième trimestre selon le secteur d'études, à partir des données des tableaux 25, 26 et 27 ci-dessous.

Tableau 25 Répartition des étudiants-athlètes du RSEQ et des étudiants non-athlètes inscrits au secteur préuniversitaire en première session à l'enseignement régulier dans leur collège, selon la réinscription au 3^e trimestre (MCMP)

Étudiants du secteur préuniversitaire	Réinscription au 3 ^e trimestre (MCMP)		
	Oui	Non	Total
Étudiants-athlètes (RSEQ)	608 (89,9 %)	69 (10,2 %)	677 (100 %)
Étudiants non-athlètes	3 167 (85,7 %)	527 (14,3 %)	3 694 (100 %)

Tableau 26 Répartition des étudiants-athlètes du RSEQ et des étudiants non-athlètes inscrits au secteur technique en première session à l'enseignement régulier dans leur collège, selon la réinscription au 3^e trimestre (MCMP)

Étudiants du secteur technique	Réinscription au 3 ^e trimestre (MCMP)		
	Oui	Non	Total
Étudiants-athlètes (RSEQ)	54 (83,1 %)	11 (16,9 %)	65 (100 %)
Étudiants non-athlètes	1 168 (70,8 %)	482 (29,2 %)	1 650 (100 %)

Tableau 27 Répartition des étudiants-athlètes du RSEQ et des étudiants non-athlètes inscrits au secteur Tremplin DEC en première session à l'enseignement régulier dans leur collège, selon la réinscription au 3^e trimestre (MCMP)

Étudiants du secteur Tremplin DEC	Réinscription au 3 ^e trimestre (MCMP)		
	Oui	Non	Total
Étudiants-athlètes (RSEQ)	12 (92,3 %)	1 (7,7 %)	13 (100 %)
Étudiants non-athlètes	24 (31,2 %)	53 (68,8 %)	77 (100 %)

Dans tous les secteurs d'études, c'est-à-dire au secteur préuniversitaire ($\chi^2 = 8,065$; $p = ,005$), technique ($\chi^2 = 4,611$; $p = ,032$) et Tremplin DEC ($\chi^2 = 17,323$; $p < ,0001$), les étudiants-athlètes du RSEQ sont plus nombreux, en proportion, que les autres étudiants (non-athlètes) à se réinscrire au troisième trimestre dans un même collège et un même programme. Les écarts de pourcentages entre les étudiants-athlètes et non-athlètes sont toutefois particulièrement élevés en ce qui concerne le secteur Tremplin DEC. Les données concernant les étudiants-athlètes du RSEQ inscrits à ce secteur sont cependant trop peu nombreuses pour pouvoir tirer des conclusions plus poussées. Il serait toutefois intéressant d'examiner cette situation dans le cadre d'une recherche ultérieure, afin de voir si les étudiants qui pratiquent un sport intercollégial sont réellement nombreux à se réinscrire en troisième session dans ce programme « transitoire », pour lequel un maximum de trois sessions consécutives est permis (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2018). De telles conclusions pourraient ainsi venir appuyer l'hypothèse que nous évoquions plus haut comme quoi certains étudiants-athlètes ont tendance à privilégier la pratique de leur sport plutôt que l'engagement dans leurs études (voir notamment : Aries et collab., 2004; Gayles et Hu, 2009; Sage et Eitzen, 2012).

En bref :

- ✓ Les étudiants-athlètes du RSEQ sont plus nombreux, en proportion, que les étudiants non-athlètes à se réinscrire au troisième trimestre dans un même collège et un même programme.
- ✓ Les filles-athlètes du RSEQ sont plus nombreuses, en proportion, à se réinscrire au troisième trimestre (MCMP) que les filles non-athlètes.
- ✓ Les garçons-athlètes du RSEQ sont plus nombreux, en proportion, à se réinscrire au troisième trimestre (MCMP) que les garçons non-athlètes.
- ✓ Les filles-athlètes du RSEQ sont proportionnellement plus nombreuses (non significatif, mais tendance très près du seuil de signification) que les garçons-athlètes du RSEQ à se réinscrire au troisième trimestre (MCMP).
- ✓ Dans tous les secteurs d'études (préuniversitaire, technique et Tremplin DEC), les étudiants-athlètes du RSEQ sont plus nombreux, en proportion, que les étudiants non-athlètes à se réinscrire au troisième trimestre dans un même collège et un même programme.

3.4 Taux de diplomation

Le taux de diplomation représente la proportion des étudiants d'une cohorte donnée ayant obtenu leur diplôme par rapport au nombre d'étudiants qui étaient inscrits dans cette cohorte lors de la première session (SRAM, 2010). Il est à noter que pour des raisons méthodologiques, les données qui sont à notre disposition pour évaluer le taux de diplomation sont très limitées²⁵.

Cela étant dit, les résultats d'analyse montrent que, pour la cohorte de l'automne 2013, il n'existe aucune différence significative sur le plan de la diplomation (même collège, même programme) entre les deux groupes d'étudiants ($\chi^2 = 1,522$; $p = ,217$). C'est donc dire que les étudiants-athlètes du RSEQ obtiennent leur diplôme dans la durée prévue dans une proportion comparable à celle des étudiants qui ne font d'activités du RSEQ. Le tableau 28 suivant montre les informations concernant la diplomation.

Tableau 28 Répartition des étudiants-athlètes du RSEQ et des étudiants non-athlètes inscrits en première session à l'enseignement régulier dans leur collège à la session A-13, selon la diplomation

Étudiants	Diplomation		
	Oui	Non	Total
Étudiants-athlètes (RSEQ)	119 (54,3 %)	100 (45,7 %)	219 (100 %)
Étudiants non-athlètes	953 (58,7 %)	670 (41,3 %)	1 623 (100 %)

Il faut dire que ces données sur la diplomation permettent tout de même d'observer une légère tendance (bien que non significative) qui montre un plus fort taux de diplomation chez les étudiants qui ne pratiquent pas de sport interscolaire. Cette situation mériterait d'être approfondie et davantage étudiée, mais en prenant en compte, par exemple, du type de sport pratiqué et de la division sportive des étudiants-athlètes, car ces facteurs influencent de manière significative, principalement chez les hommes, la diplomation

²⁵ Rappelons que pour le présent projet, tel qu'indiqué au chapitre 2, le taux de diplomation prend seulement en compte les années prévues pour compléter le DEC (2 ans ou 3 ans), sans l'ajout des 2 années supplémentaires qui sont généralement la norme pour le calcul du taux de diplomation. Par ailleurs, ce taux fait référence uniquement aux étudiants qui ont obtenu leur diplôme dans le collège où ils ont commencé leurs études collégiales.

(voir notamment : Emerson, 2012, cité dans Pellegrini et Hesla, 2018; Franklin, 2006; Gayles et Hu, 2009; Sage et Eitzen, 2012; White et collab., 2013).

Quant à la diplomation selon le sexe, il n'existe encore ici aucune différence significative entre les filles-athlètes du RSEQ et les filles non-athlètes ($\chi^2 = 0,014$; $p = ,907$). Cette situation diffère de ce que rapportent Pellegrini et Hesla (2018) concernant les athlètes de sexe féminin de division 2 et 3, tout comme White et ses collaborateurs (2013), qui ont observé une meilleure réussite et une plus forte diplomation chez les étudiantes qui pratiquent un sport interscolaire, comparativement à leurs condisciples qui n'en pratiquent pas.

Dans le cas du groupe des garçons, tout comme chez les filles, aucune différence significative n'est observable entre les étudiants-athlètes du RSEQ et les étudiants non-athlètes ($\chi^2 = 1,583$; $p = ,208$). Les tableaux suivants (tableaux 29 et 30) illustrent ces situations.

Tableau 29 Répartition des étudiantes-athlètes du RSEQ et des étudiantes non-athlètes inscrites en première session à l'enseignement régulier dans leur collège à la session A-13, selon la diplomation

Étudiantes	Diplomation		
	Oui	Non	Total
Étudiantes-athlètes (RSEQ)	62 (60.2 %)	41 (39.8 %)	103 (100 %)
Étudiantes non-athlètes	603 (60.8 %)	670 (39.2 %)	992 (100 %)

Tableau 30 Répartition des étudiants-athlètes du RSEQ et des étudiants non-athlètes inscrits en première session à l'enseignement régulier dans leur collège à la session A-13, selon la diplomation

Étudiants	Diplomation		
	Oui	Non	Total
Étudiants-athlètes (RSEQ)	57 (49.2 %)	59 (50.8 %)	116 (100 %)
Étudiants non-athlètes	350 (55.5 %)	281 (44.5 %)	631 (100 %)

Il est intéressant de noter que, chez les athlètes, les filles ont un taux de diplomation de 11 % plus élevé que leurs condisciples masculins. Bien que cette différence soit non significative ($\chi^2 = 2,688$; $p = ,101$), elle montre toutefois une tendance qui est

analogue à ce que rapportent plusieurs études qui comparent ces deux groupes d'étudiants-athlètes (voir notamment : Franklin, 2006; Rishe, 2003; White et collab., 2013).

En bref :

- ✓ Les étudiants-athlètes du RSEQ obtiennent leur diplôme dans la durée prévue dans une proportion similaire aux étudiants non-athlètes.
- ✓ Les filles-athlètes du RSEQ obtiennent leur diplôme dans la durée prévue dans une proportion similaire aux filles non-athlètes.
- ✓ Les garçons-athlètes du RSEQ obtiennent leur diplôme dans la durée prévue dans une proportion similaire aux garçons non-athlètes.
- ✓ Les filles-athlètes du RSEQ obtiennent leur diplôme dans la durée prévue dans une proportion similaire aux garçons-athlètes du RSEQ. Bien que similaire, une tendance observable montre tout de même un plus haut pourcentage de diplomation chez les filles-athlètes du RSEQ comparativement aux garçons-athlètes.

Chapitre 4

Conclusion

L'objectif général de la présente étude est de décrire la réussite scolaire des étudiants-athlètes inscrits dans un sport intercollégial du Réseau du sport étudiant du Québec (RSEQ) et qui fréquentent des collèges privés subventionnés québécois. Cette recherche vise à dresser un portrait statistique, à partir d'indicateurs clés, permettant de mesurer la réussite scolaire des étudiants-athlètes et de comparer celle-ci avec celle des étudiants qui ne font pas de sport interscolaire du RSEQ. Avant de présenter certaines recommandations adressées aux établissements collégiaux, ce qui représente un des objectifs de cette recherche, revenons sur les principaux résultats de l'enquête.

4.1 Sommaire des résultats de la recherche

De prime abord, l'étude menée sur une population totale de plus de 6400 étudiants, dont 755 sont des étudiants-athlètes du RSEQ, montre que les variables que sont le *Sexe* et la *MGS* (moyenne générale au secondaire) ont une influence, en première session, sur les abandons de cours, les cours en échecs et la moyenne des résultats scolaires. En effet, les étudiantes, qu'elles soient athlètes ou non, tendent à avoir de meilleurs résultats scolaires comparativement à leurs condisciples masculins (athlètes et non-athlètes). Puis, les résultats indiquent que plus la moyenne générale au secondaire (MGS) des collégiens (athlètes et non-athlètes) est élevée, plus ces derniers parviennent à obtenir de meilleurs résultats scolaires. Ces constats sont comparables à ceux de plusieurs autres recherches portant sur la réussite scolaire au cégep.

Mais qu'en est-il de la réussite scolaire des étudiants-athlètes qui participent à un sport intercollégial du RSEQ? Ont-ils de meilleurs résultats que les étudiants qui ne font pas de sport du RSEQ au collégial? Sont-ils plus persévérants dans leurs études? L'analyse de six indicateurs clés de la réussite scolaire permet de conclure que, dans l'ensemble, même

si le groupe des étudiants-athlètes du RSEQ est composé en plus forte proportion de garçons que de filles²⁶, l'ensemble du groupe des sportifs réussissent de façon équivalente et parfois même mieux leur parcours scolaire au collégial, comparativement aux étudiants non-athlètes. Cela est peut-être dû au fait que ces étudiants et étudiantes inscrits dans une équipe du RSEQ commencent leurs études collégiales avec une meilleure moyenne générale au secondaire et qu'ils sont donc moins à « risque » d'échecs et d'abandons²⁷. À cet effet, des indicateurs de la recherche montrent que les collégiens et collégiennes inscrits dans de telles activités sportives ont un meilleur taux de réussite des cours en première session. De plus, les filles-athlètes du RSEQ parviennent à réussir tous leurs cours en proportion plus élevée que les autres étudiantes non-athlètes.

D'autres résultats de l'enquête permettent de constater que le groupe des étudiants-athlètes du RSEQ ont une moyenne de cours abandonnés plus basse que celle des étudiants qui ne pratiquent pas de telles activités sportives. Les hypothèses suivantes sont avancées pour expliquer ce phénomène :

1. Les activités parascolaires, dont les activités sportives, favorisent le sentiment d'appartenance envers l'école et stimulent la persévérance aux études (Boone-Ginter et collab., s.d.; Conseil supérieur de l'éducation, 2008; Hartmann, 2008; Miller et collab., 2005; Roy, 2011);
2. Les activités sportives interscolaires facilitent l'intégration (D'Anna, 2013; Jobin-Lawler et Boutet-Lanouette, 2019; Kane et collab., 2008; Melendez, 2006);
3. L'encadrement et le soutien proposés par les établissements d'enseignement postsecondaires, souvent exclusifs aux étudiants-athlètes, représentent un moteur quant à la persévérance aux études pour ces jeunes (D'Anna, 2013; Horton, 2009; Jobin-Lawler et Boutet-Lanouette, 2017; Kane et collab., 2008; Melendez, 2006; White et collab., 2013);

²⁶ La population étudiante à l'enquête est composée d'environ 60 % d'étudiants-athlètes de sexe masculin, contre environ 40 % de filles-athlètes. À l'inverse, ils sont 40 % d'étudiants non-athlètes de sexe masculin, contre 60 % de filles non-athlètes.

²⁷ Certaines études montrent que les étudiants du collégial ayant une MGS inférieure à 70 % (ou 75 %, selon certains auteurs) sont plus à « risque » de difficultés scolaires (échecs, abandons) (Beaulieu et collab., 2017; Gingras et Terrill, 2006; SRAM, 2016, cité dans Beaulieu et collab., 2017).

4. Les politiques d'admissibilité aux activités interscolaires émises par les réseaux qui dirigent le sport dans le milieu scolaire encouragent les étudiants-athlètes (surtout ceux ayant un rendement scolaire faible) à persévérer dans leurs cours (Kane et collab., 2008; Harris et collab., 2018; Horton, 2009; White et collab., 2013).

Les chiffres de la présente recherche indiquent également que, peu importe le secteur d'études (préuniversitaire, technique ou Tremplin DEC), les étudiants-athlètes du RSEQ sont plus nombreux, en proportion, que le groupe des étudiants non-athlètes, à se réinscrire au troisième trimestre dans le même collège et le même programme d'études. Ils seraient donc plus persévérants dans leur parcours scolaire, du moins sur ce plan. Par ailleurs, il faut souligner le fait que, tant chez le groupe des filles que chez celui des garçons, les étudiants-athlètes et étudiantes-athlètes du RSEQ se réinscrivent en proportion plus élevée en troisième session, comparativement aux autres collégiens et collégiennes qui ne font pas d'activités sportives du RSEQ. Quant à la diplomation, malgré certaines limites méthodologiques, la recherche montre que les deux groupes d'étudiants (athlètes du RSEQ et non-athlètes) présentent des taux d'obtention d'un DEC qui sont équivalents. De plus, que ce soit chez le groupe des filles ou celui des garçons, il n'existe pas de différence significative entre les athlètes du RSEQ et les non-athlètes par rapport à la diplomation.

Puis, l'enquête permet de constater que, tout comme dans la population collégienne en général, les filles-athlètes du RSEQ ont une meilleure réussite scolaire que leurs condisciples-athlètes masculins. À titre d'exemple, probablement parce qu'elles commencent leur parcours collégial avec une MGS proportionnellement plus élevée que celle des garçons-athlètes, les filles-athlètes du RSEQ réussissent en proportion plus élevée l'ensemble de leurs cours de première session. En outre, bien que cela ne soit pas significatif d'un point de vue statistique, les filles-athlètes montrent une tendance à se réinscrire davantage au troisième trimestre et à davantage obtenir leur diplôme, en proportion, comparativement aux garçons-athlètes. Par ailleurs, les tests d'interaction multivariés effectués révèlent que le sexe des étudiants-athlètes du RSEQ n'est pas une

variable ayant une influence significative sur ces trois indicateurs de réussite en première session : les abandons de cours, les échecs des cours et la moyenne des résultats scolaires.

Finalement, l'enquête révèle une vulnérabilité chez certains étudiants-athlètes du RSEQ sur le plan de la réussite scolaire en première session. En effet, il est possible d'observer que les étudiants-athlètes qui pratiquent un sport intercollégial du RSEQ ayant une moyenne générale au secondaire inférieure à 70 % obtiennent une moyenne de nombre d'échecs en première session considérablement plus élevée que celle des autres étudiants. En effet, les étudiants-athlètes du RSEQ qui sont à « risque » de moins bien performer en classe présentent un taux d'échecs de cours de 1,27 contre 0,75 pour les étudiants non-athlètes. Cette situation est préoccupante et mériterait d'être approfondie dans le cadre de futures études.

4.2 Fondement pour de futures recherches

Plusieurs limites et contraintes de la recherche ont déjà été exposées dans les précédentes parties de ce rapport. En raison de celles-ci, mais aussi parce que nous en savons encore très peu sur la réussite des étudiants-athlètes du réseau collégial québécois, de plus amples recherches sur le sujet seraient souhaitables. Voici certaines informations qui militent en ce sens.

Premièrement, la présente étude montre une image d'une population étudiante du collégial (athlètes du RSEQ et non-athlètes), qui n'est toutefois pas représentative de l'ensemble du milieu des collèges privés subventionnés du Québec. Il n'est donc pas possible de rendre compte, dans ce travail, de la situation qui prévaut dans tout le réseau, et encore moins dans celui des cégeps de la province. Or, une étude représentative permettrait sans doute de confirmer certaines conclusions énoncées dans ce rapport, mais probablement aussi de les nuancer et, peut-être même, de les corriger au regard de l'ensemble de la population collégienne du Québec. Une telle enquête, à grande échelle, pourrait même s'accompagner d'un volet de recherche qualitatif, où il serait possible

d'expliquer, à partir des témoignages des athlètes, leurs expériences et difficultés vécues durant leur parcours scolaire au cégep.

Deuxièmement, malgré certaines précautions prises par les chercheurs, la collecte de données n'a pas permis d'amasser suffisamment d'informations probantes permettant une analyse approfondie de certains indicateurs clés de la réussite scolaire, comme le taux de réinscription en troisième session ainsi que le taux de diplomation. Une recherche consacrée uniquement à ces deux instruments de mesure de la réussite scolaire permettrait sans doute de mieux décrire et comprendre la persévérance aux études chez les collégiens qui pratiquent un sport du RSEQ.

Troisièmement, une enquête de type explicatif serait indispensable afin de trouver réponse à certains phénomènes intéressants observés et décrits dans la présente recherche. Par exemple, qu'est-ce qui explique que les étudiants-athlètes du RSEQ ont une moyenne de cours abandonnés plus basse que celle des étudiants qui ne pratiquent pas de telles activités sportives ou, encore, quelles sont les raisons expliquant un taux de réinscription en troisième session plus élevé pour les sportifs? Par ailleurs, quels sont les facteurs qui expliquent que, de façon générale, les garçons-athlètes ont davantage de difficultés à réussir leurs études, comparativement aux filles-athlètes? Les raisons expliquant cette situation sont-elles semblables à ce que rapportent plusieurs recherches concernant la réussite scolaire selon le sexe dans la population collégienne en général? Bref, certaines hypothèses ont été soulevées dans la présente étude pour tenter de mieux comprendre ces situations, mais il serait souhaitable maintenant de les vérifier.

Quatrièmement, un des principaux résultats de la présente recherche est celui d'avoir identifié un groupe d'étudiants, chez les athlètes du RSEQ, pour qui la réussite scolaire semble plus ardue comparativement aux collégiens non-athlètes. En effet, rappelons que les étudiants-athlètes à « risque » (soit ceux ayant une MGS inférieure à 70 %) ont un plus haut taux d'échecs de cours que les étudiants non-athlètes ayant une même MGS. Une étude plus approfondie, précisément sur ce groupe de collégiens-athlètes, permettrait de mieux cerner les causes de cette problématique.

Finalement, il nous apparaît impératif qu'une prochaine enquête puisse prendre en considération davantage de variables intervenantes afin de mieux cerner la réussite scolaire des étudiants-athlètes du collégial. D'une part, parce qu'elle est traitée partiellement dans la présente recherche, la question de la réussite scolaire en lien avec le programme (secteur) d'études nécessiterait d'être étudiée davantage. D'autre part, une future enquête devrait inclure certaines variables intervenantes qui agissent de manière éloquente, aux dires de plusieurs chercheurs, sur la réussite scolaire des étudiants-athlètes²⁸. Par exemple, bon nombre de ces chercheurs perçoivent la division sportive ou le type de sport pratiqué (ainsi que l'implication dans cette activité) comme des facteurs qui influencent la réussite scolaire des étudiants-athlètes postsecondaires. D'autres constatent que la réussite des étudiants sportifs est tributaire des établissements d'enseignement, de la mise en place ou non de certaines mesures de soutien, de la taille des collèges et universités ou, encore, du personnel qui soutient ces jeunes. L'origine ethnique, ainsi que les conditions socio-économiques des étudiants-athlètes, représentent aussi d'autres variables à considérer pour d'éventuels projets de recherche sur la réussite scolaire de ce groupe d'étudiants.

Bref, dans un contexte où le parcours des étudiants-athlètes est souvent différent de celui des autres collégiens, où le nombre de ces jeunes sportifs au collégial est important et où les ressources qui sont attribuées à ces derniers par les collèges sont substantielles, plusieurs questions se posent encore concernant leur réussite scolaire.

4.3 Recommandations

Le présent travail de recherche serait incomplet sans que nous puissions soumettre quelques recommandations qui, à nos yeux, permettraient d'orienter favorablement les pratiques des établissements collégiaux concernant la réussite scolaire des étudiants-athlètes du RSEQ. Voici 4 recommandations qui vont en ce sens :

²⁸ La section 1.5 fait état de plusieurs de ces recherches.

1. Améliorer nos connaissances pour mieux agir

Nous venons de le montrer, bien que cette recherche ait permis de mieux détailler la réussite scolaire des étudiants-athlètes du collégial québécois, beaucoup de questions restent encore en suspens et de plus amples études seraient indispensables pour mieux cerner cette thématique. Or, tout administrateur de collège qui gravite autour de ce groupe d'étudiants devrait pouvoir s'appuyer sur des données probantes afin d'orienter la prise de décision en matière de réussite et de persévérance aux études. C'est pourquoi notre première suggestion est celle de poursuivre et de soutenir la recherche dans ce domaine.

2. Intervenir auprès des étudiants-athlètes à « risque »

La présente enquête montre que, de façon générale, les étudiants-athlètes du RSEQ performant mieux que les autres étudiants. Toutefois, certains sous-groupes d'étudiants qui pratiquent un sport intercollégial présentent plus de difficultés scolaires que d'autres. D'une part, les garçons-athlètes du RSEQ réussissent en moins grande proportion l'ensemble de leurs cours de première session au collégial, comparativement aux filles qui pratiquent également un sport intercollégial. De plus, des tendances montrent que les garçons-athlètes se réinscrivent en moins grand nombre au troisième trimestre et ils semblent avoir plus de difficulté à obtenir leur diplôme. D'autre part, les étudiants-athlètes du RSEQ ayant une MGS inférieure à 70 % sont plus à « risque », comparativement aux autres étudiants ayant la même MGS, d'échouer leurs cours lors de la première session. Il serait donc souhaitable d'agir sur ces sous-groupes d'étudiants-athlètes du RSEQ de façon prioritaire.

Cela étant dit, il serait approprié de trouver les mesures de soutien et d'accompagnement nécessaires afin d'agir rapidement, dès l'entrée au collège, sur la réussite des cours de ces deux sous-groupes d'étudiants-athlètes. Par exemple, des activités de mentorat semblent être des outils efficaces en ce sens (Beaulieu et collab., 2017; Comeaux, 2010; Harris et collab., 2018; Jobin-Lawler et Boutet-Lanouette, 2017).

3. Identifier pour mieux agir

Dans une approche d'intervention auprès d'une population étudiante, il est nécessaire de pouvoir identifier ceux et celles qui peuvent présenter plus de difficultés à réussir leur parcours collégial. Cette étape permet ensuite d'organiser adéquatement les mesures de soutien offertes. Dans le cas des étudiants de première session, pour qui la transition vers le collégial et l'intégration demeurent parfois difficiles, ce repérage doit se faire rapidement en début de session, car les premières semaines sont souvent déterminantes dans la réussite scolaire au collégial. Il est donc souhaitable que tous les collèges se dotent d'un mécanisme afin que tout le personnel qui gravite autour des étudiants-athlètes (responsables sportifs, entraîneurs, enseignants et personnel non enseignant) puisse repérer aussi tôt que possible ceux qui pourraient être à « risque » de présenter des difficultés scolaires. De cette manière, tous les intervenants pourraient jeter un regard attentif sur la réussite de ces jeunes et y participer activement.

4. Prendre acte d'avis antérieurs

Nous croyons que plusieurs des recommandations déjà émises dans nos deux précédentes recherches concernant les étudiants-athlètes (Jobin-Lawler et Boutet-Lanouette, 2017; Jobin-Lawler et collab., 2019) peuvent permettre d'améliorer la réussite de certains étudiants-athlètes, comme ceux de sexe masculin ou, encore, ceux qui arrivent du secondaire avec des difficultés scolaires. À titre d'exemple, l'étude de 2017, à propos de joueurs de football collégial, présentait 10 recommandations s'adressant aux établissements collégiaux et à leur personnel. L'une de celles-ci stipulait que les administrateurs des collèges, plus particulièrement ceux qui sont responsables du sport étudiant, devaient rester attentifs et vigilants quant au temps et à l'énergie demandés aux étudiants-athlètes (particulièrement ceux de première division) dans leur pratique sportive, cette demande ayant un impact sur la réussite scolaire de ces derniers. À ce propos, l'étude de 2019 démontre justement que la gestion et l'organisation du temps et des priorités demeurent problématiques pour les étudiants-athlètes, particulièrement ceux de sexe masculin. Dans ce contexte, il serait nécessaire d'insister davantage, auprès de ce groupe de collégiens ainsi qu'auprès de ceux ayant des difficultés scolaires dès leur entrée au cégep, sur le développement de leurs habiletés associées à la gestion des

priorités afin de trouver un bon équilibre entre la pratique sportive et l'engagement dans les études.

Une autre recommandation antérieure portait sur le développement du projet vocationnel des étudiants-athlètes. Il y était recommandé d'insister pour que les étudiants-athlètes, surtout ceux ayant plus de difficultés scolaires, puissent élaborer un projet scolaire et/ou professionnel plus clair et plus motivant pour eux. Nous pensons que d'assister ces derniers en les outillant en ce sens permettrait d'augmenter leur engagement cognitif envers leurs études, pour ainsi favoriser la réussite de leurs cours.

En terminant, nous pouvons affirmer que la présente recherche donne maintenant accès à des informations probantes concernant la réussite scolaire des étudiants-athlètes d'établissements collégiaux privés du Québec. Elle procure des renseignements concernant une thématique encore peu étudiée dans le réseau, ainsi que certaines pistes d'explication sur lesquelles d'autres recherches pourront éventuellement s'appuyer. En bout de ligne, tout ce travail, espérons-le, permettra d'atteindre un objectif que nous partageons tous comme acteurs du réseau collégial, soit celui de contribuer à la réussite scolaire de tous les étudiants qui fréquentent nos établissements.

Médiagraphie

- Aries, E., McCarthy, D., Salovey, P. et Banaji, M. R. (2004). A Comparison of Athletes and Nonathletes at Highly Selective College: Academic Performance and Personal Development. *Research in Higher Education*, 45(6), p. 577-601. Repéré à https://sites.fas.harvard.edu/~mrbworks/articles/2004_Aries_RHE.pdf
- Beaulieu, C., Godin, F. et Henri, M. (2017). *Mentorat et persévérance en sciences humaines*. (Rapport de recherche PAREA). Montréal : Cégep Saint-Laurent.
- Boisvert, J. et Paradis, J. (2008). *La motivation chez les garçons et les filles en Sciences humaines au collégial*. (Rapport de recherche PAREA). Saint-Jean-Sur-Richelieu : Cégep de Saint-Jean-Sur-Richelieu.
- Boone-Ginter, K. S., Gimbert, T., Kuhlman, J. S. et Sawyer, T. H., (s.d.). The Value of Interscholastic Sports: Impact of Athletic Participation on GPA and Graduation Rates. (Présentation PPT). Indiana: Indiana State University. Repéré à <https://www.nfhs.org/media/868994/ws26-gimbert-sawyer.pdf>
- Bourque, C.-J., Doray, P., Bégin, C. et Gourdes-Vachon, I. (2010). *Le passage du secondaire au collégial et les départs des étudiants en Sciences de la nature*. (Notes de recherche). Montréal : Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie (CIRST).
- Carle, S. (2017). Voir autrement la réussite des étudiants au collégial. *Pédagogie collégiale*, 30(3), p. 34-43.
- Carrefour de la réussite. (2021). *Historique, mission et vision*. Repéré à <http://www.lareussite.info/carrefour-historique-mission-vision/>
- Chevrier, J. (2003). La spécification de la problématique. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (4^e éd) (p. 51-84). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Chiasson, L. et Aubé, P. (2008). *Habitudes de vie et rendement scolaire*. (Rapport de recherche PAREA). Lévis : Cégep de Lévis-Lauzon.
- Comeaux, E., Snyder, E., Speer, L. et Taustine, M. (2014). The Role of Engagement: A Retrospective study of Division I Male and Female Student-Athletes. *College Student Affairs Journal*, 32(1), p. 205-217. Repéré à <https://search.proquest.com/openview/c4990d1372c0b609e1d21e20e1597d14/1?pq-origsite=gscholar&cbl=47847>
- Comeaux, E. (2010). Mentoring as an Intervention Strategy: Toward a (Re)negotiation of First Year Student-Athlete Role Identities. *Journal for the Study of Sports and Athletes in Education*, 4(3), p. 257-275.

- Conseil supérieur de l'éducation. (2010). *Regards renouvelés sur la transition entre le secondaire et le collégial*. (Avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport). Repéré à <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2019/11/2010-05-regards-renouveles-sur-la-transition-entre-le-secondaire-et-le-collegial.pdf>
- Conseil supérieur de l'éducation. (2008). *Au collégial – l'engagement de l'étudiant dans son projet de formation : une responsabilité partagée avec les acteurs de son collège*. (Avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport). Repéré à <http://www1.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0457.pdf>
- CREPAS. (2021). *Quelle est la différence entre abandon et décrochage scolaire?* Repéré à <https://crepas.qc.ca/perseverance-scolaire/portrait-regional/#Diff%C3%A9rence%20abandon>
- D'Anna, D. L. (2013). *Student-Athletes at Small Private Colleges: Why do they Persist to the Second Year*. (Thèse de doctorat). Minneapolis : Capella University.
- DeGrandpré, L. et Paquet, F. (2006). *Impact d'un programme d'entraînement physique de trois mois sur la forme physique, la santé psychologique, la cognition et la performance académique*. (Rapport de recherche PREP). Montréal : Collège Jean-de-Brébeuf.
- Del Balso, M. et Lewis, A. D. (2007). *Recherche en sciences humaines : une initiation à la méthodologie*. Mont-Royal : Thomson Groupe Modulo.
- Dion-Viens, D. (2019, 8 janvier). De moins en moins de gars diplômés du cégep. *Le Journal de Québec*. Repéré à <https://www.journaldequebec.com/2019/01/08/baisse-de-la-diplomation--des-garcons-au-cegep>
- Dionne, F. et Fleuret, C. (2016). L'analyse de données secondaires dans le cadre d'évaluation de programme : regard théorique et expérimentiel. *Canadian Journal of Program Evaluation/La Revue canadienne d'évaluation de programme*, 31.2 (automne), p. 253-261.
- Dubeau, A. et M. Beaulieu. (2019). *Motivation et réussite en formation collégiale technique : analyse de déterminants personnels et situationnels ciblés*. Acte de colloque ACFAS (mai, 2019). Repéré à <https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/37728/dubeau-beaulieu-acfas-2019.pdf>
- Dubuc, M.-M., Aubertin-Leheudre, M., Duval, C. et Antony D. K. (2020). Physical Factors, Cognition, and Academic Performance Changes in Adolescents. *Health Behavior and Policy Review*, 7(3), p. 179-190. Repéré à <https://www.ingentaconnect.com/contentone/psp/hbpr/2020/00000007/00000003/art00002>

- Ducharme, R. et Lafleur, J. (2013). La voie de la réussite, la voix des étudiants. *Pédagogie collégiale*, 26(3), p. 21-24. Repéré à https://aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/LafleurDucharme-Vol_26-3.pdf
- Fondation LDT. (2021). *La fondation*. Repéré à <https://www.fondationldt.com/a-propos-de-la-fondation/>
- Franklin, B. (2006). College Athletics as a Model for Promoting Academic Integrity in Higher Education. *Mid-Western Educational Researcher*, 19(1), p. 15-19.
- Gaudreault, M., Tremblay, M.-H., Gaudreault, M. M., Vachon, I. et J. Labrosse (2019). *Les étudiants admis conditionnellement au cégep : plaider pour un meilleur soutien*. (Rapport de recherche ECOBES). Repéré à https://ecobes.cegepjonquiere.ca/media/tinymce/1_GaudreaultEtColl_PAREA_2015-017_Final.pdf
- Gaudreault, M. et Normandeau S. K. (2018). *Caractéristiques de la population étudiante collégiale : valeurs, besoins, intérêts, occupations, aspirations, choix de carrière*. Repéré à https://fedcegeps.ca/wp-content/uploads/2018/04/Rapport_CharacteristiquesDeLaPopulationEtudianteCollégiale_2018.pdf
- Gaudreault, M., Labrosse, J., Tessier, S., Gaudreault, M. et Arbour, N. (2014). *L'intégration aux études et l'engagement scolaire des collégiens*. (Rapport de recherche ECOBES). Repéré à <https://cdc.qc.ca/part/033120-gaudreault-integration-etudes-engagement-scolaire-collegiens-ecobes-jonquiere-PART-2014.pdf>
- Gayles, J.G. et Hu. S. (2009). Athletes as Students: Ensuring Positive Cognitive and Affective Outcomes. *New Directions for Higher Education*, 148(2009), p. 101-107.
- Gendron, M., Mélançon, J., Hébert, M.-H. et Frenette, É. (2012). *Persévérance scolaire en Chaudière-Appalaches*. (Rapport de recherche). Lévis : Université du Québec à Rimouski-Campus Lévis. Repéré à https://www.uqar.ca/uqar/professeurs/education/gendron_martin/03-etat_de_la_situation_et_enjeux-pp.17-38-vf_jm.pdf
- Gingras, M. et Terrill, R. (2006). *Passage secondaire-collégial : caractéristiques étudiantes et rendement scolaire - dix ans plus tard*. Montréal : Service régional d'admission du Montréal métropolitain (SRAM).
- Gouvernement du Canada (2018). *L'Énoncé de politique des trois conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains – EPTC 2*. Repéré à <https://ethique.gc.ca/fra/documents/tcps2-2018-fr-interactive-final.pdf>
- Harris, S., Bean, C. et Fraser-Thomas, J. (2018). Factors Associated with Psychosocial Development and Academic Success Among University Student-Athletes. *Revue phénEPS / PHEnex Journal*, 9(3), p. 1-20. Repéré à <https://ojs.acadiau.ca/index.php/phenex/article/view/1773>

- Hartmann, D. (2008). *High School Sports Participation and Educational Attainment: Recognizing, Assessing, and Utilizing the Relationship*. (Rapport de recherche). Minnesota: University of Minnesota.
- Horton, D. (2009). Class and Cheats: Community College Student Athletes and Academic Success. *New Directions for Community Colleges*, 147(2009), p. 15-27.
- Jobin-Lawler, A., Boutet-Lanouette, M. et Rozon, L. (2019). *Se rassembler autour d'un ballon : étude sur l'intégration des étudiants-athlètes au collégial*. (Rapport de recherche PAREA). Saint-Augustin-de-Desmaures : Campus Notre-Dame-de-Foy.
- Jobin-Lawler A. et Boutet-Lanouette, M. (2017). *Le football collégial, un outil de persévérance et de réussite scolaires pour les garçons ?*. (Rapport de recherche PREP). Saint-Augustin-de-Desmaures : Campus Notre-Dame-de-Foy.
- Kane, M. J., Leo, P. et Holleran, L. K. (2008). Issues Related to Academic Support and Performance of Division I Student Athletes: A Case Study at the University of Minnesota. *Journal of Intercollegiate Sports*, 1(1), p. 98-129.
- Laberge, S., Bush, P., Chagnon, M. et Laforest, S. (2007). *Promotion de l'activité physique et impact du niveau de pratique sur certains facteurs favorisant l'apprentissage*. (Rapport de recherche). Montréal : Université de Montréal.
- Lapostolle, L. (2006). Réussite scolaire et réussite éducative : quelques repères. *Pédagogie collégiale*, 19(4), p. 5-7. Repéré à https://cdc.qc.ca/ped_coll/pdf/Lapostolle_19_4.pdf
- Marsh, H. W. et Kleitman, S. (2003). School Athletic Participation: Mostly Gain With Little Pain. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 25(1), p. 205-228.
- McTeer, W. G. et Curtis, J. E. (1999). Intercollegiate Sport Involvement and Academic Achievement: a Follow-up Study. *Avante*, 4(1), p. 39-55.
- Melendez, M. C. (2006). The Influence of Athletic Participation on the College Adjustment of Freshmen and Sophomore Student Athletes. *College Student Retention*, 8(1), p. 39-55.
- Miles, L. (2015) *Academic Achievement in Student Athletes versus Non-student Athletes*. (Thèse de doctorat). Glasboro: Rowan University. Repéré à <https://rdw.rowan.edu/etd/475>.
- Miller, K. E., Melnick, M., Barnes, G., Farrell, M. P. et Sabo., D. (2005). Untangling the Links among Athletic Involvement, Gender, Race, and Adolescent Academic Outcomes, *Sociology of Sport Journal*, 22(1), p. 178-193.

- Miller, P. S. et Kerr, G. (2002). The Athletic, Academic, and Social Experiences of Intercollegiate Student-Athletes. *Journal of Sport Behavior*, 25(1), p. 346-367.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2018). *Tremplin DEC (081.06) : Cheminement favorisant la réussite*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/enseignement-superieur/081.06-Tremplin-DEC-VF.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec (MEES). (2015). *Indicateurs sur les cheminements scolaires des nouveaux inscrits au collégial, aux trimestres d'automne de 1993 à 2014, à l'enseignement ordinaire, par type de formation des programmes de DEC, par sexe*. Document inédit.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS). (2014). *Indicateurs de l'éducation : Édition 2013*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Indicateurs_educ_2013_webP.pdf
- Morasse, M-È. (2020, 7 décembre). Sport et écrans, facteurs déterminants de la réussite scolaire. *La Presse*. Repéré à <https://www.lapresse.ca/actualites/education/2020-12-07/sport-et-ecrans-facteurs-determinants-de-la-reussite-scolaire.php>
- Parent, G. (2010). *Méthodes quantitatives en sciences humaines*. Montréal : CEC.
- Pellegrini, J. et Hesla, R. (2018). Academic Performance and Time Allocation of Athletes at a NCAA Division III Women's University. *HAPS Educator*, 22(3), p. 242-248. Repéré à <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1227769.pdf>
- Perron, M., Morin, I., Gaudreault, M. M., Simard, J.-G., Côté, É. et Veillette, S. (2017). *Taux de réinscription au collégial au troisième trimestre, cheminement Tremplin DEC*. Repéré à www.cartojeunes.ca
- Primeau, R. (1999). *Perceived Motivation of Students who have Trained in Competitive Sports and Pursue an Academically Challenging Program*. (Mémoire de maîtrise). Montréal : Université McGill.
- Réseau du sport étudiant du Québec (RSEQ). (2019). *Rapport annuel 2018-2019*. Repéré à http://rseq.ca/media/2236950/rapport_annuel-spread-2019.pdf
- Réseau du sport étudiant du Québec (RSEQ). (2020). *Règlements du sport collégial*. Repéré à http://rseq.ca/media/453623/2021_col_reg_secteur_officiel.pdf
- Rheault, S. (2003). *L'abandon des études à la formation collégiale technique : Résultats d'une enquête*. (Rapport synthèse). Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/BrochureAbandonTechnique30_01_04.pdf

- Rishe, P. J. (2003). A Reexamination of How Athletic Success Impacts Graduation Rates: Comparing Student-Athletes to All Other Undergraduates. *American Journal of Economics and Sociology*, 62(2003), p. 407-427.
- Rothschild-Checroune, E., Gravelle, F., Dawson, D. et Karlis, G. (2013). Balancing Academic and Athletic Time Management: A Qualitative Exploration of First Year Student Athletes' University Football Experiences. *Loisir et Société / Society and Leisure*, 35(2), p. 243-261.
- Roy, J. (2013). *La réussite scolaire dans les cégeps. La contribution des facteurs exogènes à l'éducation*. (Thèse de doctorat). Québec : Université Laval
- Roy, J., Bouchard, J. et Turcotte, M.-A. (2012). Filles et garçons au collégial : des univers parallèles? *Pédagogie collégiale*, 25(2), p. 34-40.
- Roy, J. (2011). Le parascolaire au secours de la réussite au cégep. *Observatoire québécois du loisir*, 8(10). Repéré à <http://bel.uqtr.ca/id/eprint/1711/>
- Sage, G.H. et Eitzen, D.S. (2012). *Sociology of North American Sport*. New York: Oxford University Press.
- Shulman, J. L., et Bowen, W. G. (2001). *The Game of Life*. Princeton: Princeton University Press.
- Service régional d'admission du Montréal métropolitain (SRAM). (2010). *Guide de l'utilisateur du système PSEP*. Repéré à https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=19&ved=2ahUKEwiAwTKtMznAhVth-AKHeWKBD AQFjASegQIBRAB&url=https%3A%2F%2Fsram.qc.ca%2Fwp-content%2Fuploads%2Fdownloads%2F2012%2F03%2FPsep_guide_usager.pdf&u sg=AOvVaw2E-ZkHKrvFwwa0AF_1Rlqf
- Stegall, R. (2012). *A Study in the Grade Point Average of Athletes VS Non-Athlete*. (Thèse de doctorat). Maryville: Northwest Missouri State University.
- Tinto, V. (2012). *Completing College: Rethinking Institutional Action*. Chicago: Chicago University Press.
- USport. (2019). Règlements, politiques et procédures. Repéré à https://usports.ca/uploads/hq/By_Laws-Policies-Procedures/2019/FR/Policy_40.10.1_to_40.10.6_-_French_%282019-2020%29_UPDATED.pdf
- Vasseur, François (2015), Dossier CAPRES – Des pistes pour accroître la réussite et la persévérance à l'enseignement supérieur, Québec. Repéré à <https://www.capres.ca/dossiers/des-pistes-pour-accroitre-la-reussite-et-la-perseverance-a-leducation->

- Vezeau, C. et Bouffard, T. (2009). *Étude longitudinale des déterminants affectifs et motivationnels de la persévérance et de l'engagement dans ses études collégiales*. (Rapport de recherche PAREA). Joliette : Cégep régional de Lanaudière à Joliette.
- White, P. G., McTeer, W. G. et Curtis, J. E. (2013). Canadian Intercollegiate Sport Involvement: Clustering and Academic Achievement Revisited. *Revue phénEPS / PHEnex Journal*, 4(3), p. 1-17. Repéré à : <https://ojs.acadiau.ca/index.php/phenex/article/view/1511>
- Wilson, D. S. (2011). *To Play or Not to Play: A Study of Athletic Participation and its Effect on Academic Performance*. (Thèse de doctorat). Minneapolis : Capella University.

Annexe I : Lettre de participation

Québec, le 27 février 2020

Participation à un projet de recherche
Sur le terrain de la réussite scolaire : une recherche sur les étudiants-athlètes des collèges privés subventionnés du Québec

Bonjour,

Nous sommes deux enseignants et chercheurs du CNDP et nous avons reçu une subvention de recherche dans le cadre du programme PREP (Programme de recherche et d'expérimentation pédagogiques). Brièvement, cette recherche vise à **décrire le niveau de réussite scolaire des étudiants-athlètes inscrits dans un sport intercollégial du RSEQ qui fréquentent les collèges privés subventionnés québécois**. Le but étant de dresser un portrait statistique de la situation générale dans l'ensemble des collèges offrant de telles activités (9 établissements) et **non pas de comparer** le niveau de réussite par collège. Le nom des établissements participants n'apparaîtra d'ailleurs pas dans le rapport final.

Un bref échange courriel ou téléphonique avec des gens de votre établissement nous a indiqué que vous faisiez partie des collèges privés subventionnés du Québec ayant offert des activités sportives intercollégiales du RSEQ lors des **sessions d'automne 2013, 2017 et 2018** (il s'agit de nos trois années de référence pour cette recherche). Si vous acceptez que votre collège participe à cette étude, nous aimerions pouvoir entrer en contact avec une personne dans votre collège qui puisse nous transmettre les renseignements anonymes suivants (sous forme de fichier Excel de données brutes) concernant **la première session d'inscription de chaque étudiant des cohortes de l'automne 2013, 2017 et 2018**.

- **Année de la première session de l'étudiant** (données sans le DA et anonymisées, à moins que celui-ci ne soit tronqué. Il s'agit d'une exigence de notre CER).
- **L'étudiant fait-il partie de la Population A ou B** (afin de vérifier s'il s'agit ou non de la première session à vie au collégial pour l'étudiant)?
- **L'étudiant a-t-il fait partie d'une équipe du RSEQ (étudiant-athlète) ou non en première session?** (Cette information nous permettra de comparer les étudiants-athlètes (RSEQ) aux étudiants non-athlètes).
- **Sexe et programme d'études de l'étudiant** (première session).
- **Pour les étudiants-athlètes, dans quelle division sportive se situait le sport pratiqué (division 1, 2 ou 3)?**
- **Notes de chacun des cours de la première session.** (Cette information nous permettra de calculer la moyenne générale et le taux de réussite des cours en première session).
- **Réinscription de l'étudiant au 3^e trimestre.** (Cette information nous permettra de mesurer le taux de persévérance).
- Pour les étudiants de la cohorte de 2013, en plus des informations ci-dessus, information concernant **l'obtention du DEC deux ans après la durée minimale prévue de celui-ci**. (Cette information nous permettra de mesurer le taux de diplomation).

Nous avons obtenu la certification éthique du Comité d'éthique de la recherche (CER) du Campus Notre-Dame-de-Foy pour mener cette recherche. Nous avons aussi signé un formulaire

d'engagement à la confidentialité et à la sécurité des données que nous vous transmettons en annexe. Il est à noter également que si vous acceptez de participer à cette étude, nous nous assurerons de respecter les demandes de votre comité éthique de la recherche, si tel est le cas.

Nous sommes convaincus que cette recherche aura des retombées positives, car elle permettra d'offrir, pour une première fois, aux administrateurs du réseau des collèges privés subventionnés, tout comme aux enseignants qui fréquentent au quotidien les étudiants-athlètes et au Réseau du sport étudiant du Québec (RSEQ) qui organise les activités, un portrait statistique de la réussite scolaire des étudiants-athlètes. Il est à noter que le RSEQ a offert son appui à la présente étude (voir la lettre en annexe), car il est d'avis qu'une telle recherche demeure pertinente afin d'avoir un portrait précis de la réussite scolaire des étudiants du collégial et d'ainsi améliorer les conditions de réussite pour ces jeunes qui peuvent vivre parfois des difficultés d'intégration, d'organisation scolaire et de cheminement souvent différentes des autres collégiens.

En somme, si vous acceptez de participer, nous souhaiterions d'abord obtenir votre approbation écrite, par courriel, quant à la participation à notre étude. De plus, seriez-vous en mesure de nous diriger vers les bonnes personnes dans votre collège nous permettant :

1. d'obtenir les autorisations de votre comité d'éthique de la recherche (si tel est le cas) pour mener la recherche dans votre collège.
2. d'obtenir les données nécessaires à la réalisation de notre étude.

En terminant, nous savons que vous êtes sans doute très occupé, mais il serait fort apprécié d'obtenir votre réponse à cette requête dès que cela sera possible afin que nous puissions entreprendre notre travail de collecte de données.

Veuillez agréer l'expression de nos sentiments distingués.

Alexandre Jobin-Lawler
Enseignant en anthropologie et en sociologie
Campus Notre-Dame-de-Foy
Saint-Augustin-de-Desmaures
418 872-8242, poste 1264
jobinla@cndf.qc.ca

Matthieu Boutet-Lanouette
Enseignant en histoire
Campus Notre-Dame-de-Foy
Saint-Augustin-de-Desmaures
418 872-8242, poste 1122
boutetlm@cndf.qc.ca

p. j. Résumé du projet, lettre d'appui du RSEQ, formulaire de confidentialité signé par les chercheurs et le consultant externe qui auront accès aux données

Annexe II : formulaire d'engagement à la confidentialité et la sécurité des données

Formulaire d'engagement à la confidentialité et à la sécurité des données

1. Titre de la recherche

Sur le terrain de la réussite scolaire : une recherche sur les étudiants-athlètes des collèges privés subventionnés du Québec

2. Équipe de recherche

Chercheur principal : Alexandre Jobin-Lawler (enseignant en anthropologie et en sociologie)
Campus Notre-Dame-de-Foy (CNDF), Courriel : jobinla@cndf.qc.ca, Téléphone : 418 872-8242 #1264

Chercheur associé : Matthieu Boutet-Lanouette (enseignant en histoire)
Campus Notre-Dame-de-Foy (CNDF), Courriel : boutetlm@cndf.qc.ca, Téléphone : 418 872-8242 #1122

Consultant externe : Éric Richard (enseignant en anthropologie et en sociologie)
Campus Notre-Dame-de-Foy (CNDF), Courriel : richarde@cndf.qc.ca, Téléphone : 418 872-8242 #1101

3. Objectifs du projet

L'objectif général de l'étude consiste à décrire la réussite scolaire des étudiants-athlètes inscrits dans un sport intercollégial et qui fréquentent des collèges privés subventionnés québécois. Le but étant de dresser un portrait statistique pour l'ensemble des collèges offrant de telles activités et non pas de comparer les collèges entre eux.

- Cet objectif général de recherche sera guidé par les quatre objectifs spécifiques ci-dessous :
5. Décrire la réussite scolaire des étudiants-athlètes à partir des indicateurs clés que sont la moyenne des résultats en première session, le taux de réussite en première session, le taux de réinscription au troisième trimestre et le taux de diplomation.
 6. Décrire la réussite scolaire des étudiants-athlètes à partir de variables intervenantes que sont le sexe, le secteur d'études et la division sportive.
 7. Comparer la réussite scolaire des étudiants-athlètes avec celle des autres étudiants.
 8. Établir certaines recommandations permettant d'améliorer la réussite scolaire des étudiants-athlètes.

9. Résumé des mesures de confidentialité et de sécurité des données

- Avant d'amorcer la collecte de données dans les collèges participants, les chercheurs demanderont l'accord des directions ainsi qu'une confirmation écrite quant à la participation à la recherche. En plus des mesures mises en place par les chercheurs, ces derniers appliqueront les

recommandations en matière éthique transmises par les directions ou les comités d'éthique de la recherche (CÉR) des collègues (le cas échéant).

- Si les chercheurs reçoivent par courriel les fichiers de données contenant les informations anonymisées de la part des administrateurs, les courriels seront détruits dès le transfert des documents vers l'ordinateur appartenant au chercheur principal et vers celui du consultant externe, lesquels sont verrouillés par des mots de passe. Les chercheurs feront de même pour les fichiers transmis sur une clé USB.

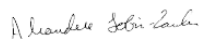
- Dans le cas où le chercheur associé reçoit un courriel contenant un fichier de données, il le transférera immédiatement au chercheur principal et supprimera le message original de sa boîte de réception.

- Une copie de sauvegarde des fichiers de données sera réalisée sur une clé USB, laquelle sera conservée dans le bureau verrouillé du chercheur principal. Les fichiers reçus seront aussi protégés par un mot de passe.

- Seuls les deux chercheurs ainsi que le consultant externe (Éric Richard) auront accès aux données. Il est à noter que le chercheur associé pourra consulter les données sur l'ordinateur du chercheur principal ou sur celui du consultant externe, mais celles-ci ne seront pas emmagasinées sur son ordinateur professionnel. Les fichiers bruts transmis par les collègues, ainsi que les fichiers d'analyse seront supprimés des ordinateurs du chercheur principal et du consultant externe le jour suivant le dépôt de ce rapport de recherche.

Signatures de l'équipe de chercheurs et du consultant externe (Éric Richard) :

Alexandre Jobin-Lawler :

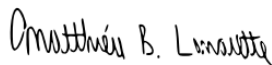


27 février 2020

Signature

Date

Matthieu Boutet-Lanouette :



27 février 2020

Signature

Date

Éric Richard :



27 février 2020

Signature

Date