

Jacques Roy

Quête identitaire et réussite scolaire

**Une étude de cas - La pratique d'activités
parascolaires dans le réseau collégial**

Préface de Gaëtan Boucher



Presses de l'Université du Québec

Collection



Sous la direction
de Gilles Pronovost
et Michel de la Durantaye

Cette collection vise à mieux comprendre les multiples facettes des usages du temps libre dans les cultures contemporaines. Une vie sociale et culturelle très riche prend place dans le temps libre, champ d'étude trop négligé des modes de vie et des comportements de tous les jours. Les ouvrages réunis dans cette collection, la plupart du temps rédigés dans une optique interdisciplinaire, traitent des valeurs et des significations, des pratiques quotidiennes émergentes, des grands acteurs du temps libre et de la culture (l'État, les villes, les mouvements sociaux, par exemple), ainsi que des nouvelles formes d'organisation.

Gilles Pronovost

Quête identitaire et réussite scolaire

PRESSES DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC
Le Delta I, 2875, boulevard Laurier, bureau 450
Québec (Québec) G1V 2M2
Téléphone : 418-657-4399 • Télécopieur : 418-657-2096
Courriel : puq@puq.ca • Internet : www.puq.ca

Membre de
**L'ASSOCIATION
NATIONALE
DES ÉDITEURS
DE LIVRES**

Diffusion / Distribution :

CANADA et autres pays

PROLOGUE INC.
1650, boulevard Lionel-Bertrand
Boisbriand (Québec) J7H 1N7
Téléphone : 450-434-0306 / 1 800 363-2864

SUISSE

SERVIDIS SA
Chemin des Chalets
1279 Chavannes-de-Bogis
Suisse
Tél. : 22 960.95.32

FRANCE

SODIS
128, av. du Maréchal
de Lattre de Tassigny
77403 Lagny
France
Tél. : 01 60 07 82 99

BELGIQUE

PATRIMOINE SPRL
168, rue du Noyer
1030 Bruxelles
Belgique
Tél. : 02 7366847

AFRIQUE

ACTION PÉDAGOGIQUE
POUR L'ÉDUCATION ET LA FORMATION
Angle des rues Jilali Taj Eddine
et El Ghadfa
Maârif 20100 Casablanca
Maroc



La Loi sur le droit d'auteur interdit la reproduction des œuvres sans autorisation des titulaires de droits. Or, la photocopie non autorisée – le « photocopillage » – s'est généralisée, provoquant une baisse des ventes de livres et compromettant la rédaction et la production de nouveaux ouvrages par des professionnels. L'objet du logo apparaissant ci-contre est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit le développement massif du « photocopillage ».

Jacques Roy

Quête identitaire et réussite scolaire

**Une étude de cas - La pratique d'activités
parascolaires dans le réseau collégial**

Préface de Gaëtan Boucher

2011



Presses de l'Université du Québec

Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bur. 450
Québec (Québec) Canada G1V 2M2

*Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives nationales du Québec
et Bibliothèque et Archives Canada*

Roy, Jacques, 1951-

Quête identitaire et réussite scolaire : une étude de cas :
la pratique d'activités parascolaires dans le réseau collégial

(Collection Temps libre & culture ; 11)

Comprend des réf. bibliogr.

ISBN 978-2-7605-2635-8

1. Étudiants du collégial. 2. Identité chez les jeunes - Québec (Province).
3. Succès scolaire - Québec (Province). 4. Activités parascolaires - Québec (Province).
I. Titre. II. Collection: Collection Temps libre & culture ; 11.

LB2328.15.C32Q8 2011 378.1'54309714 C2010-942664-9

Nous reconnaissons l'aide financière du gouvernement
du Canada par l'entremise du Fonds du livre du Canada
pour nos activités d'édition.

La publication de cet ouvrage a été rendue possible
grâce à l'aide financière de la Société de développement
des entreprises culturelles (SODEC).

Intérieur

Mise en pages: INTERSCRIPT

Couverture

Conception: RICHARD HODGSON

Illustration: GENEVIÈVE BOUDREAU

Aurélie, 2011

1 2 3 4 5 6 7 8 9 PUQ 2011 9 8 7 6 5 4 3 2 1

Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

© 2011 Presses de l'Université du Québec

Dépôt légal – 1^{er} trimestre 2011

Bibliothèque et Archives nationales du Québec / Bibliothèque et Archives Canada
Imprimé au Canada

À Philippe



PRÉFACE

Que nous dit Jacques Roy dans cette nouvelle étude sur la pratique d'activités parascolaires dans le réseau collégial et son influence sur la réussite scolaire? Essentiellement «qu'il existerait un lien fécond entre la pratique d'activités parascolaires et l'intégration à la vie du collègue d'une part et l'univers scolaire d'autre part».

Voilà une affirmation qui, aujourd'hui, apparaît aux dirigeants de nos institutions comme une évidence – une vérité de La Palice –, mais il fut un temps où ce n'était pas le cas. De fait, c'est l'évolution du réseau collégial et certains moments-clés de son histoire qui ont amené les dirigeants des cégeps à s'intéresser au lien existant entre la pratique des activités parascolaires, sous toutes leurs formes et variantes, et la réussite.

En effet, à mon arrivée à la direction générale de la Fédération des cégeps, en 1985, on s'intéressait principalement à la notion d'accessibilité à l'enseignement supérieur sur l'ensemble du territoire québécois. On bâtissait alors un collège de masse destiné à accueillir le plus grand nombre possible d'étudiants et d'étudiantes. Le réseau collégial public se construisait.

C'est dans la foulée de la commission parlementaire de 1992 et de la réforme dite «réforme Robillard» – du nom de la ministre de l'Éducation de l'époque – qui s'en est suivie que les questions liées à la réussite ont émergé. En effet, la réforme de 1993 a entraîné une hausse des exigences

d'admission au cégep, d'une part, et l'introduction par le législateur d'une session d'accueil et d'intégration pour les étudiants et les étudiantes peu préparés à y accéder, d'autre part. Dans les années qui ont suivi, les dirigeants de nos cégeps ont donc mis en place toute une série de mesures pour encadrer et aider celles et ceux qui étaient entrés au collège tout en étant fragiles à l'issue de leur cheminement au secondaire, et ce, pour accompagner le plus grand nombre de jeunes vers l'intégration dans un programme, la réussite aux cours et, à terme, la diplomation.

En 1995, l'avis du Conseil supérieur de l'éducation, qui soulignait de manière forte que 75 % des étudiants et des étudiantes n'avaient pas fait un choix clair quant à leur orientation scolaire et professionnelle à leur arrivée au cégep, a été, dans le paysage de notre réseau, un accélérateur de la réflexion visant à comprendre ces étudiants et ces étudiantes, leurs motivations aux études et, surtout, comment les aider pour assurer leur réussite durant leur parcours collégial. Le premier congrès organisé en 1996 par la Fédération des cégeps portait d'ailleurs sur cette question, avec son thème *L'étudiant et sa réussite: au-delà des mots, au-delà des statistiques*.

Cette préoccupation des cégeps a été renforcée en 1997 lors de la publication du document de mise en œuvre des mesures issues des États généraux sur l'éducation (1995-1996), un document intitulé *Prendre le virage du succès*. On y plaidait fortement pour que le système d'éducation assure la réussite du plus grand nombre de jeunes, et ce, à tous les niveaux d'enseignement. Les efforts faits par l'ensemble du personnel de nos collèges pour comprendre ces réalités et mettre en place des mesures d'aide et d'accompagnement ont porté leurs fruits. En effet, à la fin des années 1990 et au tournant de l'année 2000, le cégep était reconnu comme un lieu de transition, c'est-à-dire un milieu de vie permettant aux étudiants et aux étudiantes en quête d'identité et en démarche d'orientation scolaire et professionnelle de trouver des réponses, parce qu'ils pouvaient rencontrer un adulte investi dans une relation d'aide. On peut certes affirmer que la session dite d'accueil et d'intégration avait alors trouvé tout son sens, soit celui imaginé lors de la réforme de 1993. Se posait maintenant avec une acuité toute particulière la question de la réussite du plus grand nombre d'étudiants et d'étudiantes.

Le coup d'envoi fut, en quelque sorte, une étude réalisée sous l'égide de la Fédération des cégeps en 1999 et intitulée *La réussite et la diplomation au collégial, des chiffres et des engagements*. Cette étude proposait que chaque cégep se dote d'un plan de réussite avec des cibles à atteindre et des indicateurs de qualité. Cette idée a été partiellement récupérée, à l'issue du Sommet du Québec et de la jeunesse (2000), par le ministre de l'Éducation de l'époque, M. François Legault, qui a obligé tous les établissements collégiaux à se doter d'un plan de réussite comportant des cibles à atteindre. Par la suite, en 2002, une modification législative a fait en sorte que les plans

de réussite des cégeps fassent l'objet d'une évaluation par la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial. En ce début des années 2000, nous étions donc à un autre moment charnière où, après l'intégration du plus grand nombre possible d'étudiants et d'étudiantes à la vie collégiale, on visait à concentrer nos efforts sur la réussite de tous ceux et de toutes celles qui entreprenaient des études collégiales.

S'est engagée alors dans nos cégeps, avec la participation de tous les membres du personnel des établissements, une réflexion sur les mesures à adopter pour favoriser la réussite des étudiants et des étudiantes. Les directions des études des collèges, avec la collaboration des enseignants et des enseignantes, ont été particulièrement actives pour mettre en commun leurs expériences et cerner les mesures significatives à mettre en place. Cette réflexion collective a effectivement donné lieu à l'implantation de tout un train de mesures au sein des établissements. On peut penser à la séquence des cours, à la constitution de groupes homogènes, au bulletin de mi-session, à la mise en place de la pédagogie dite de la première session, à l'encadrement plus soutenu par les enseignants et les enseignantes, et aux mesures d'aide et de soutien pour les étudiants et étudiantes plus faibles. On le constate aujourd'hui : des mesures significatives ont été mises en place à l'intérieur du programme et en classe pour soutenir la réussite. Il faut également souligner la mise sur pied, en 2001, du Carrefour de la réussite au collégial, chargé de soutenir les efforts de tous au quotidien.

Apparaissent alors, dans l'environnement collégial, les premières recherches de Jacques Roy, enseignant au Cégep de Sainte-Foy, qui tendent à démontrer le lien fort et fécond – pour reprendre son expression – entre la pratique d'activités parascolaires et la réussite scolaire. Jacques Roy a mené une réflexion approfondie avant d'établir ce lien et d'en démontrer les vertus pour les établissements collégiaux, un lien auquel les directions des études des cégeps s'étaient elles-mêmes intéressé en 2004 lors de leur évaluation de la première mouture des plans de réussite. Mais il a fait plus que cela. Il a porté la parole auprès de tous ceux et de toutes celles qui s'intéressaient à cette question pour les inciter à creuser davantage ce sillon porteur de développement pour le réseau collégial.

Il faut croire que son message a été entendu puisque, dans la foulée du budget du Québec 2008 qui suivait le réinvestissement fédéral à l'enseignement postsecondaire, les collèges ont formulé de la manière suivante la priorité qu'ils voulaient donner à la vie étudiante dans leur plan de réinvestissement : adapter et renforcer les services destinés à la population étudiante, en particulier les mesures stimulant la réussite, la persévérance et la diplomation. Au-delà de la priorité, le geste a suivi la déclaration d'intention, puisque, selon une compilation réalisée par la Fédération des cégeps, quelque 20 millions de dollars, soit 37% des sommes consenties

au réseau collégial par le gouvernement du Québec, ont été investis dans la priorité liée à la vie étudiante, sur la base d'un protocole d'entente intervenu entre chaque cégep et le gouvernement du Québec. Faut-il voir dans cette conclusion la seule et unique influence des travaux de Jacques Roy? Probablement pas. Mais il est indéniable qu'ils ont contribué de manière significative à alimenter la réflexion des dirigeants, dont celle de la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport de l'époque, M^{me} Michelle Courchesne, et conduit à ce réinvestissement substantiel qui, souhaitons-le, fera augmenter la participation des jeunes aux activités parascolaires sous toutes leurs formes.

Cette nouvelle étude publiée par Jacques Roy va continuer à nourrir le débat au sein de nos institutions lors des journées pédagogiques, à stimuler ceux et celles qui y ont déjà consacré beaucoup d'énergie et à convaincre nos dirigeants de pousser plus loin leurs actions dans cette direction. Car, faut-il le rappeler, les établissements collégiaux ont pour mission première, en vertu de la Loi, d'offrir de la formation préuniversitaire et technique aux jeunes et aux adultes et de les amener en conséquence, par toutes les mesures nécessaires, à réussir leur parcours scolaire. C'est peut-être une obligation de moyens, mais tout, absolument tout, doit être mis en œuvre pour y parvenir.

Gaëtan Boucher

Conseiller-cadre à la Fédération des cégeps
et ex-PDG de la Fédération des cégeps (1985-2010)
Longueuil, le 20 janvier 2011



REMERCIEMENTS

Mes remerciements vont en premier lieu à mes deux collègues, Josée Bouchard et Marie-Anne Turcotte, qui ont réalisé les entrevues de groupe auprès des étudiants.

Je voudrais également remercier Gilles Pronovost pour m'avoir ouvert les portes de la collection «Temps libre et culture» ainsi que Micheline Simard pour sa lecture et ses conseils linguistiques.

Enfin, mes remerciements s'adressent à tous les étudiants qui ont participé aux deux recherches qui constituent le socle de cet ouvrage.



PROLOGUE

On peut se représenter le cégep comme un lieu de transmission du savoir avec ses classes, ses étudiants et ses professeurs, un tableau comme écran commun, des cahiers de notes sur les tables de cours, parfois des livres et toujours un agenda farci de couleurs et de dates de toutes sortes. On peut facilement l'imaginer avec ses programmes de formation composés de compétences à acquérir assemblées telles des grappes, avec des temps forts telles les périodes d'examens et de remises de travaux ou, pour certains, l'épreuve uniforme de français, pièce incontournable pour l'obtention du diplôme.

On peut également considérer le cégep comme un milieu de vie, sorte de métro par où transitent des centaines d'étudiants un peu partout sur les étages, dans les corridors, à la cafétéria, courant généralement après le temps – agenda oblige! – surtout quand on doit concilier emploi et études dans des plages horaires concurrentes, comme c'est le cas pour la majorité d'entre eux. Sans compter les autres rendez-vous multiples, le plus souvent à l'extérieur du cégep ou, encore, dans une salle du collège où des étudiants répètent une pièce de théâtre pendant que d'autres jouent aux échecs tout en regardant la télévision communautaire ou que d'autres encore suent au gymnase à courir après un ballon.

Ces deux « cégeps » coexistent ! À des degrés variables, ils font partie du quotidien des jeunes qui y évoluent. Pendant deux ans, trois ans ou même davantage, ce sera généralement, pour eux, un lieu signifiant, une sorte de port d'attache à un âge où l'on se cherche, où se forge une identité : ils ont entre 17 et 20 ans !

Quand on donne la parole aux étudiants, ils disent qu'ils sont au cégep pour étudier. C'est vrai ! Mais ce n'est qu'une première aperception de la réalité ! Quand on les sonde davantage, en entrevues de groupe, la perspective s'élargit : la réussite scolaire devient subordonnée à la réussite personnelle, s'inscrivant dans le concept plus général de « réussite éducative ». La réussite personnelle est un peu éclatée dans l'esprit des cégépiens, elle revêt des formes fort variées. Aussi des rêves, des aspirations pour l'avenir ! Mais, certains ont trouvé un fil d'Ariane entre les deux types de réussite en se réalisant grâce aux activités parascolaires du cégep.

Cet essai va parler de ces étudiants. Il met en scène une rencontre particulière, celle des études et de la construction identitaire chez les cégépiens. Je m'explique.

Différents facteurs conditionnent la réussite scolaire (pédagogiques, sociaux, culturels, économiques...). Or selon la littérature, la motivation de l'étudiant serait un facteur déterminant pour expliquer la réussite ; elle agirait comme plaque tournante des autres facteurs. Cette motivation aux études prend assise sur des valeurs et des aspirations que porte l'étudiant en lui, qui influencent la perception qu'il a de soi et qui évoluent dans le temps au gré d'influences sociales diverses, d'étapes de vie significatives.

Plus globalement, ces valeurs et ces aspirations en mutation forment une toile de fond qui, progressivement, dessine les contours d'une identité personnelle. Une identité qui, pour la majorité des étudiants, se cristallise notamment dans un programme de formation. Là se situe la rencontre, c'est-à-dire le maillage constant de l'identité et des études qui se renforcent mutuellement à la faveur de quelques années passées au cégep. Des années qui, pour le cégépien, constituent un temps de socialisation. Des années dans un milieu ouvert où les cours et les programmes de formation, de par leur variété, sont autant d'occasions, pour lui, de s'interroger sur ses préférences et, plus globalement, sur son identité.

De fait, l'occasion est unique : jamais, dans le système d'éducation, l'étudiant n'aura autant de possibilités de vérifier ses intérêts qu'au cégep en raison, notamment, de l'éventail varié de programmes et de cours offerts et de l'environnement social et éducatif existants, de voir ses aspirations

se confirmer ou d'en découvrir de nouvelles dans un milieu accessible et ouvert au regard de son cheminement personnel, voire de sa propre quête identitaire. Tout ça, à un âge où cette dernière, étant des plus influencée par les courants dominants de la société, se vit parfois d'une manière intense.

Le propos de ce livre est donc le suivant : *plus il y a un rapprochement entre la quête identitaire de l'étudiant et son programme de formation, meilleures sont les chances de réussite*. C'est une autre manière d'interroger la réussite scolaire, un paradigme complémentaire à ceux déjà existants. Historiquement, la littérature a fait la part belle aux facteurs tenant de la pédagogie pour expliquer la réussite scolaire. Plus récemment, un autre courant de recherches a mis en évidence l'apport de facteurs sociaux – tout particulièrement, les valeurs des cégépiens –, sur la trajectoire scolaire.

Dans cet essai, la question de l'identité de l'étudiant en lien avec ses études se situe dans le prolongement de ce second courant « social » pour mieux comprendre la réussite scolaire à partir d'un lieu d'exploration, un point de vue particulier, soit la pratique d'activités parascolaires au cégep. Cette pratique sert donc ici d'étude de cas à l'analyse du rapport « identité et études ».

À la lumière de deux recherches que j'ai réalisées en collaboration avec d'autres chercheurs, l'ouvrage explore les liens existants entre l'identité et les études à partir d'échantillons représentatifs d'étudiants répartis dans l'ensemble du réseau collégial. Des deux recherches qui sont à la source de cet essai, une première a porté sur le thème de la réussite scolaire selon le genre (filles ou garçons); elle a permis, entre autres, de rendre compte plus globalement de la contribution positive des activités parascolaires sur le parcours scolaire des étudiants. Une seconde recherche s'est adressée exclusivement à des étudiants pratiquant des activités socio-culturelles dans leur collège; elle visait également à documenter le rapport entre la pratique de ces activités et la réussite scolaire.

L'essai est divisé en quatre chapitres. Le premier s'intéresse au concept d'identité selon une perspective sociologique et en relation avec le cégep comme institution d'enseignement. Le deuxième explore le rapport entre la pratique d'activités parascolaires et la réussite en milieu collégial à partir des écrits existants. Le troisième trace un portrait des étudiants participant à des activités parascolaires au cégep en lien avec leur parcours scolaire. Le dernier donne la parole aux étudiants quant à la contribution des activités parascolaires concernant leur itinéraire au collège en lien avec la question identitaire. En conclusion, je discute des principaux constats de l'étude au regard de la réussite scolaire dans le réseau des cégeps selon une perspective identitaire.



TABLE DES MATIÈRES

Préface	IX
<i>Gaëtan Boucher</i>	
Remerciements	XIII
Prologue	XV
Liste des tableaux	XXI
Chapitre 1 Le regard de l'autre ou la construction de l'identité	1
Le concept d'identité	2
Identité et contextes sociétaux	5
Identité et contexte collégial	7
Identité et réussite scolaire	8
Chapitre 2 L'univers du parascolaire	11
Bref parcours de la littérature	12

Chapitre 3	La pratique d'activités parascolaires : deux enquêtes dans le réseau collégial . .	19
	Les étudiants pratiquant des activités parascolaires	20
	Les étudiants pratiquant des activités socioculturelles . .	30
	Synthèse des deux études	41
Chapitre 4	La parole aux étudiants	45
	Ce qu'en disent les étudiants	46
	Éléments de synthèse	59
Conclusion :	Vers un nouveau paradigme de la réussite	63
Bibliographie		69
Annexe 1	Le questionnaire d'enquête	75
Annexe 2	La méthode thématique d'analyse de contenu	87



LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 3.1	Facteurs associés à la pratique d'activités parascolaires au collège	21
TABLEAU 3.2	Répartition procentuelle des étudiants pratiquant des activités parascolaires au collège selon certains énoncés.	23
TABLEAU 3.3	Principaux facteurs associés au rendement scolaire chez les étudiants	26
TABLEAU 3.4	Principaux facteurs associés à l'abandon scolaire chez les étudiants	28
TABLEAU 3.5	Répartition procentuelle des étudiants pratiquant des activités socioculturelles au collège selon certains énoncés	33
TABLEAU 3.6	Catégories de livres lus par des étudiants pratiquant des activités socioculturelles	34
TABLEAU 3.7	Synthèse des différences selon le genre des étudiants	36

Chapitre 1

LE REGARD DE L'AUTRE OU LA CONSTRUCTION DE L'IDENTITÉ

*Le regard, la reconnaissance de l'autre contribuent décisivement
à la définition de mon identité.*

Patrick Savidan, *Le multiculturalisme*

*If nothing else, I've learned to be proud about my own identity
(Ne serait-ce que d'avoir appris d'être fier de ma propre identité.)*

Écrit par un étudiant sur une maquette à l'entrée d'un pavillon
de l'Université de Californie à Berkeley

Dans leur ouvrage sur les jeunes et les représentations sociales de la réussite, Rivière et Jacques avancent ceci :

Le cégépien n'est pas une page blanche. Lorsqu'il arrive au cégep, ses motivations, ses diverses expériences scolaires antérieures, ses expériences de travail, sa trajectoire personnelle et familiale, ainsi que la conscience qu'il a de son genre participent à l'image qu'il a de lui-même, à son identité et globalement à son projet existentiel (Rivière et Jacques, 2002, p. 97).

Ce point de vue nous situe au cœur de notre réflexion sur l'identité des cégépiens. Les mêmes auteurs mentionnent que, dans la littérature, les recherches ont fréquemment rapporté l'importance du processus par lequel l'étudiant construit son concept de soi et, par extension, son identité dans les facteurs associés étroitement à la réussite au collégial.

Même son de cloche du côté de Doré, Hamel et Méthot (2008) dans une recherche portant sur les valeurs des étudiants. Les auteurs soulignent que les recherches contemporaines sur les étudiants mettent en évidence l'importance que soient considérés les principes d'identification et de construction de leurs expériences dans les rapports qu'ils entretiennent avec leurs études. En conséquence, pour ces auteurs: «[...] les études devraient apparaître et être conduites dans les rangs étudiants sous la tutelle de valeurs propices à la réalisation de soi» (Doré, Hamel et Méthot, 2008, p. 26). En complément, il est utile de préciser que c'est tout l'environnement social, dans son acception la plus large, qui jouerait dans la construction identitaire de l'étudiant et qui pourrait conditionner son parcours (Looker, 2002).

Cette brève introduction nous fait voir d'une manière liminaire l'importance de la question identitaire de l'étudiant dans l'examen de la réussite scolaire. Analysons maintenant les termes de cette identité afin de mieux comprendre son rapport avec l'univers des études.

LE CONCEPT D'IDENTITÉ

L'identité est un concept complexe et polysémique dont la définition varie selon les disciplines, les contextes sociaux et les perspectives théoriques adoptées. De plus, sa nature est variée: les identités ethnique, sexuelle, générationnelle, professionnelle, nationale et locale, en sont des exemples classiques. Ajoutons l'identité étudiante qui se situe au cœur de cet ouvrage. Aussi, les manières de l'aborder offrent divers points de vue ou de «référénts identitaires»: référénts écologiques, matériels et physiques, historiques, culturels et psychosociaux (Mucchielli, 2009).

Au-delà de cette diversité apparente, il existe tout de même des points d'ancrage, des sens communs dans la définition du concept d'identité. C'est ainsi que, pour Sciolla, «Le terme identité [...] désigne au sens général la capacité d'un individu ou d'un groupe à s'autoreconnaître et à être reconnu par les autres» (2005, p. 335). Cette acception du terme, défini dans une perspective sociologique et que l'on retrouve chez différents auteurs, dont Bajoit plus spécialement (1997 et 2003), rencontre également celle du philosophe Patrick Savidan (2009) pour qui le *regard de l'autre* est

la condition première de la formation de l'identité des individus. Mucchielli reprend aussi cette idée en affirmant que: «[...] chaque identité est, à chaque instant, une construction, une émergence de sens, résultant d'un ensemble de négociations circulaires entre les identités de chacun» (2009, p. 120). Sans référence aux autres, l'identité ne saurait exister!

Un autre trait commun, émergeant de la littérature, réside dans l'idée que l'identité se construit plus qu'elle ne s'hérite (Galland, 2007). Elle serait essentiellement une construction en devenir qui puise à des sources variées. Selon l'auteur, le concept d'identité offrirait ainsi une avenue fort intéressante afin de mieux comprendre sociologiquement les jeunes pour qui vivre leur jeunesse serait d'abord et avant tout une période d'expérimentation (Galland, 2007).

Ce point de vue pourrait conduire à l'image d'une jeunesse plurielle, voire éclatée, où chacun explore à sa manière, se forgeant ainsi une identité singulière. Tant s'en faut, selon Galland: «[...] les valeurs, les normes culturelles et de consommation, les aspirations de l'ensemble des jeunes ont tendance à se rapprocher quels que soient le milieu d'origine et le niveau de formation» (2007, p. 169). Ce constat fait écho, entre autres, aux travaux où nous avons eu l'occasion de comparer la réalité des cégépiens dans diverses régions du Québec et d'y débusquer l'existence d'une culture commune transgressant la frontière des milieux géographiques et sociaux (Roy, 2006 et 2007).

Aussi, l'identité chez l'étudiant serait plus tributaire de facteurs extérieurs à l'institution d'enseignement, essentiellement, des modes de socialisation empruntés à différents milieux (par exemple: le travail, le réseau d'amis). De fait, il existerait une forme de *plurisocialisation* dans la société mettant en scène des sources variées d'influence, parfois même contradictoires, sur les individus (Lahire, 2004). Et dans ce contexte, le cégep ne serait qu'un milieu parmi d'autres exerçant son influence sur l'étudiant en concurrence avec d'autres sources provenant de la société en général.

Autoreconnaissance à travers une reconnaissance sociale et un caractère éminemment social de l'identité, voilà deux vecteurs clés de l'identité, selon la littérature sociologique contemporaine (Sciolla, 2005). Dans cette perspective, les théories relatives à la socialisation s'avèrent pertinentes dans la réflexion à conduire sur l'identité, car elles rendent compte de la manière dont celle-ci se construit.

Cette vision des choses s'apparente au courant de l'interactionnisme symbolique, pour qui l'identité est considérée comme une réalité instable, mouvante dans le temps et qui est le résultat d'un processus. Elle justifie l'importance de considérer l'étudiant comme un sujet, bien sûr, conditionné

en partie par son milieu, mais pouvant aussi intervenir sur sa propre existence et développer des stratégies dans la réalisation de son identité. L'étudiant peut alors être considéré comme un *acteur* tel que Touraine l'entendait, à savoir un acteur porteur de sens et qui prend des moyens pour donner une orientation à sa vie de cégépien. Ses actions, ses attitudes et ses croyances pourront alors être analysées selon la perspective de l'*acteur*.

En complément à ces observations, il est intéressant de mentionner que l'autonomie est une valeur montante dans les sociétés contemporaines (Boudon, 2002) et que, dans ce contexte, la responsabilité de définir son identité au sens où l'entend Giddens (1991), soit le *Self-Identity* dans le postmodernisme, reviendrait au jeune lui-même. En résulterait une pression certaine sur lui, découlant de l'inexistence relative de points de repère stables et partagés collectivement au sein de la communauté.

Dans ce cadre, le modèle de construction identitaire que Bajoit propose apparaît intéressant pour notre propos. Ainsi, selon ce dernier, «L'être humain est sujet quand il met en œuvre sa capacité de gérer les tensions entre ce que les autres attendent de lui et ce qu'il attend de lui-même, et qu'il se constitue ainsi en individu et acteur dans la société» (1997, p. 114).

À partir de cette définition, l'auteur identifie trois sphères constitutives de l'identité personnelle (Bajoit, 2003):

- 1) **L'identité désirée**: c'est ce que l'individu voudrait être et devenir, les projets identitaires qu'il voudrait réaliser, l'image qu'il a de ce qu'il devrait faire pour s'épanouir et s'accomplir.
Exemple: un étudiant qui souhaite devenir un athlète professionnel dans un sport d'équipe ou un humoriste en spectacle.
- 2) **L'identité assignée**: c'est ce que l'individu pense que les autres attendent de lui, ce qu'il pense devoir faire pour être reconnu par les autres, comme il voudrait l'être.
Exemple: un étudiant pour qui le milieu familial rêve à ce qu'il devienne musicien comme ses parents et qui, en conséquence, doit compléter sa formation collégiale comme étape pour devenir musicien afin d'être reconnu par sa famille.
- 3) **L'identité engagée**: c'est ce que l'individu est et devient vraiment, ce sont les engagements identitaires qu'il a pris envers lui-même et qu'il est en train de réaliser concrètement dans ses conduites, par ses relations avec les autres, par ses logiques d'action.
Exemple: un étudiant qui prend tous les moyens nécessaires et qui adopte toutes les stratégies requises au cégep et dans d'autres milieux pour devenir un joueur de tennis ou un danseur professionnel.

Pour Bajoit (2003), le but ultime de l'individu est de concilier en lui ces trois sphères identitaires. Bien sûr, on peut à partir de ces sphères concevoir toutes sortes de scénarios entremêlant, dans l'esprit de l'étudiant, la détermination et le doute. Il s'agit d'un processus identitaire qui est rarement linéaire et qui est souvent fait de rebondissements de toute sorte.

Dans ce contexte particulier, le réseau des amis serait susceptible de jouer un rôle majeur dans son développement identitaire. Déjà, nous savons qu'à l'adolescence, les amis supplantent les parents comme source d'influence, selon Aubin *et al.* (2002). De plus, ils seraient la première référence en cas de problème personnel (Bouchard *et al.*, 2000; Roy *et al.*, 2008). Enfin, sur le plan identitaire, selon Galland, «L'identité de l'adolescent est aujourd'hui définie par son cercle d'amis» (2007, p. 217). Nous discuterons plus loin du rôle exercé par le réseau des amis sur la trajectoire personnelle et identitaire du cégépien.

IDENTITÉ ET CONTEXTES SOCIÉTAUX

Parallèlement à ces définitions conceptuelles, il est des contextes sociétaux qui nous permettent de mieux interpréter certaines dimensions de la formation de l'identité des cégépiens comme, du reste, celle des autres jeunes de leur âge. Des contextes qui sont dans l'esprit du temps, qui modèlent les aspirations des jeunes et qui prennent parfois la forme de figures imposées sur le plan social, teintant le parcours des nouvelles générations.

La mondialisation et la révolution numérique comptent certainement parmi les contextes sociétaux englobant la réalité des jeunes d'aujourd'hui. Ces contextes étaient déjà existants à leur naissance et ils sont, pour eux, aussi naturels que l'air qu'ils respirent. Parfois, ils se transforment en enjeux. Il en est ainsi, par exemple, de la problématique des nouvelles technologies d'information et de communication (TIC) dans le domaine de l'enseignement supérieur qui n'est pas sans témoigner, à sa manière, de l'existence d'un fossé générationnel persistant entre les étudiants et certains enseignants d'une autre époque, comme l'illustre récemment le titre à la une d'un quotidien: *Le cours magistral est mort, VIVE LA TECHNO!* Aujourd'hui, les jeunes étudiants sont tous devant leur écran cathodique à naviguer sur le web. Cela fait partie de leur code génétique identitaire.

D'une manière complémentaire à ces deux contextes globalisants, il existe d'autres contextes sociaux qui se révèlent tout aussi significatifs dans la trajectoire identitaire des étudiants. Ces contextes sont autant de

1. *Le Devoir*, samedi et dimanche, 21-22 novembre 2009.

traits générationnels configurant le cadre social dans lequel évoluent les jeunes cégépiens et qui contribue à la formation de l'identité. J'en ai repéré quatre à partir de la littérature scientifique portant tantôt sur les jeunes en Occident, tantôt plus spécialement sur les cégépiens.

- Les cégépiens vivent dans une société où les transformations sont rapides, ce qui occasionne de multiples transitions dans leur vie personnelle et sollicite leur capacité d'adaptation. Un des reflets de cette tendance sociétale s'exprime par la diversité des parcours des étudiants au cégep, parcours qui sont nettement moins linéaires qu'auparavant ;
- L'impératif de la consommation dans la société explique, avec la quête d'autonomie, que les cégépiens sont de plus en plus engagés dans la dualité « travail et études » (sept cégépiens sur dix). C'est même l'une des caractéristiques dominantes de l'évolution des jeunes au Québec depuis trois décennies ;
- Le phénomène de désynchronisation des temps sociaux fait qu'il n'y a plus de frontières étanches entre les études, le travail et la vie personnelle et familiale. En additionnant le temps accordé aux études (présence en classe et études à domicile) à celui d'un emploi rémunéré, les cégépiens font des semaines de 45-50 heures en moyenne. Réplique parfaite de la société misant sur des valeurs liées au travail et à la productivité ;
- L'éclatement de l'*ethos* sur le plan des valeurs accrédite la relativité de celles-ci dans l'esprit des cégépiens et influence leur rapport à toute forme d'autorité dont l'autorité professorale. À l'argument d'autorité (lié au statut des personnes), se substitue l'argument de l'argument (lié à sa valeur intrinsèque). La multiplicité des sources d'informations (principalement Internet) accentuée, entre autres, ce trait générationnel.

Là encore, nous avons affaire à des contextes sociétaux qui peuvent interférer directement dans la constitution de l'identité du cégépien et qui peuvent même, à l'occasion, la conditionner d'une manière sensible.

On pourrait ajouter deux caractéristiques des cégépiens d'aujourd'hui qui contextualisent également la réflexion sur l'identité :

- Les cégépiens sont essentiellement **pragmatiques**, ce qui teinte leur rapport au savoir et au monde en général ;
- Ils sont dans la **logique de l'acteur**, c'est-à-dire qu'ils veulent être les acteurs de leur vie et de leurs apprentissages.

Voilà bien deux caractéristiques qui prédisposent à l'implication dans le domaine des activités parascolaires : se réaliser à travers des activités concrètes, porteuses de sens et de valorisation personnelle. Ces caractéristiques sont plutôt « naturelles » au secteur parascolaire, contrairement à celui de la pédagogie où le pragmatisme ambiant et la volonté d'être acteur de ses apprentissages ne vont pas sans heurter des traditions, même si l'on remarque dans ce secteur une évolution certaine en faveur d'un rapprochement avec la réalité des cégépiens.

Parallèlement à ces caractéristiques, soulignons que la quête identitaire chez l'étudiant est d'abord et avant tout une quête de sens et d'affirmation personnelle. Ainsi, plus l'activité parascolaire pratiquée par l'étudiant revêt un sens pour lui en ce qui concerne ses trajectoires personnelle et scolaire, meilleures sont ses chances de réussite au cégep, car la motivation et les dispositions prises pour réussir seront au rendez-vous. On est ici au cœur de la thèse de cet ouvrage!

IDENTITÉ ET CONTEXTE COLLÉGIAL

Dans cet ouvrage, la question identitaire s'inscrit dans un milieu qui est le cégep. Quelques précisions apparaissent ainsi nécessaires pour mieux saisir le contexte général dans lequel s'inscrit la réflexion.

Il est utile de souligner que l'entrée au cégep constitue un moment fort pour les adolescents, un moment de transition important dans leur vie, un moment qui n'est pas sans interroger leur identité. Et la formation de celle-ci serait « [...] fortement marquée par une période d'expérimentation (Galland, 1991) particulièrement intense au cours de la période des études collégiales » (Bourdon, Charbonneau, Cournoyer et Lapostolle, 2007, p. 14). Bon nombre d'études font référence à ces constats.

Notamment, un avis du Conseil supérieur de l'éducation mentionne que le collégial serait une étape critique du cheminement scolaire et personnel de l'étudiant dans un contexte de mutations sociales, s'ajoutant aux difficultés qu'il a à définir son identité personnelle et professionnelle (Conseil supérieur de l'éducation, 2002). L'une des conséquences de cette incertitude identitaire réside dans le fait que les trois quarts des étudiants n'ont pas établi un choix clair de leur orientation à l'entrée au cégep (Conseil supérieur de l'éducation, 1995), ce qui contribue à augmenter leurs chances de décrocher de celui-ci (Larose et Roy, 1993; Robbins, Lese et Herrick, 1993). Cette situation est d'autant plus critique que, selon Viau et Sauvé (2002), des aspirations claires représentent un facteur déterminant quant aux efforts que l'étudiant consacrera pour réussir ses études.

Cette difficulté de transition ressentie par les étudiants est mise en évidence dans plusieurs études, notamment celles de Larose et Roy (1994), d'Ainslie (1996), de Rivière *et al.* (1997) et de Tremblay *et al.* (2006). Selon ces derniers, les cégépiens doivent se définir sur différents plans, par exemple social, politique, spirituel, amoureux, voire par rapport à leur vocation. Sur un autre registre, Lafond rend compte de l'existence d'un phénomène de résistance identitaire chez des cégépiens: «Le problème identitaire se trouve exacerbé par le fait que l'intéressé croit que son identité existe déjà et qu'il ne s'agit pour lui que de l'affirmer, au lieu de prendre en compte qu'il s'agit d'un processus en continuelle transformation, ce que les analystes appellent *processus de subjectivisation*» (2010, p. 37).

Ces différents aspects interviennent à un moment où la quête identitaire chez les cégépiens est marquante; de fait, à leur âge, l'identité personnelle et sociale se fabrique. Et ils évoluent dans un milieu scolaire où la variété des cours et des programmes est l'une des caractéristiques fortes de ce cycle d'enseignement; en effet, les options n'ont de cesse de se multiplier avec le temps offrant aux étudiants une multitude de cheminement scolaires possibles (Chenard et Fortier, 2004). Dans cette mouvance – du moins, en bonne partie, il n'est pas étonnant de constater que plus du tiers des étudiants vont changer au moins une fois de programme après leur entrée au cégep (Conseil supérieur de l'éducation, 2002).

C'est dans ce contexte qu'il nous faut porter notre attention sur la question identitaire en lien avec l'univers collégial. Abordons plus spécialement le thème de l'identité sous l'angle de la réussite scolaire.

IDENTITÉ ET RÉUSSITE SCOLAIRE

Identité et réussite: l'équation est complexe. En premier lieu, parce que la notion d'identité, malgré tous les efforts conceptuels, est par essence peu réductible à toute forme visant à la rendre opérationnelle. Le concept est trop englobant et réfractaire à l'étanchéité des catégorisations bien que nous puissions tracer certains contours permettant de qualifier l'identité étudiante. En second lieu, parce que la relation de cause à effet ne sera jamais directe. Elle transitera nécessairement par diverses informations qui, rassemblées et analysées, nous fourniront une certaine configuration du rapport entre l'identité et la réussite.

La difficulté vient aussi de la définition que nous prêtons à la notion de réussite scolaire. Lorsqu'on élargit cette définition à des dimensions tenant à la réussite éducative au sens où l'entend le Conseil supérieur de

l'éducation (2008), à savoir les réussites personnelle, scolaire et professionnelle de l'étudiant, on se rapproche probablement de la notion de réussite dans son acception la plus large, mais on perd la possibilité de la rendre opérationnelle aux fins d'analyse. Lorsqu'on la réduit à l'épicentre du bulletin scolaire, ce qui autorise par ailleurs des analyses empiriques sophistiquées, les intervenants s'entendent généralement pour y déceler des failles importantes. Le mot de Saint-Exupéry, à l'effet que les statistiques cachent plus de choses qu'elles n'en révèlent, prend alors du galon dans leur esprit.

Notre examen ne fera pas l'économie de ces difficultés. Cependant, il se donnera une double méthode d'analyse et d'observation. C'est ainsi que, sur la base de deux enquêtes par questionnaires, nous allons évaluer la trajectoire scolaire des étudiants à partir de différents indicateurs qui seront mis en relation avec diverses variables qualifiant certaines caractéristiques de l'étudiant se rapportant à son identité. C'est la méthode quantitative.

L'autre méthode – qualitative – consistera en des entrevues avec des étudiants afin de décrypter les éléments de sens qu'ils donnent à des dimensions personnelles, sociales et scolaires ainsi que les stratégies qu'ils déploient, durant leur passage au collège, pour réaliser leurs aspirations identitaires. Ici, nous formulons l'hypothèse que plus l'étudiant accorde un sens à ses activités scolaires et parascolaires en lien avec la construction de son identité personnelle, meilleures sont ses chances de réussite au cégep.

Par la suite, nous juxtaposerons les résultats obtenus selon les deux méthodes afin de repérer, en premier lieu, les passerelles existantes entre les deux et, en second lieu, présenter une synthèse des liens pouvant exister entre la quête identitaire de l'étudiant et sa réussite scolaire au collège.

Portons maintenant notre attention du côté de l'univers du parascolaire, à partir des écrits, pour mieux comprendre la logique des rapports existants entre les activités parascolaires et la réussite scolaire des étudiants.

L'UNIVERS DU PARASCOLAIRE

Le « parascolaire », comme on l'appelle familièrement dans le réseau de l'éducation, est un lieu privilégié d'expression et d'affirmation de l'étudiant, qui participe de son identité. Ce secteur d'activités existe depuis la création des cégeps. Il a accompagné leur évolution depuis quatre décennies et il fait partie intégrante de la mission des collèges, car la pratique d'activités parascolaires est reconnue, tant par la littérature scientifique que par le milieu de l'intervention, pour sa contribution aux réussites personnelle, scolaire et professionnelle de l'étudiant, soit la réussite éducative.

Dans le prolongement d'une réflexion quant à l'apport des activités parascolaires et des différentes formes d'engagement étudiant au collégial relativement à la réussite éducative, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) a mis sur pied une mesure de reconnaissance formelle permettant à l'étudiant d'obtenir une mention sur son bulletin scolaire pour une activité originale, nouvelle ou complémentaire à son propre investissement au cégep (MELS, 2008). Le MELS souligne que cette mention bonifie le diplôme obtenu, permettant à l'étudiant de se démarquer auprès d'employeurs éventuels en démontrant ainsi son implication personnelle et sociale durant sa formation.

Sept domaines d'activité ont été retenus dans le cadre de cette mesure de reconnaissance : culturel et artistique, entrepreneurial, politique, scientifique, scolaire, social et communautaire ainsi que sportif. Ces domaines qualifient le parascolaire en milieu collégial. Examinons les liens existants entre la pratique d'activités parascolaires et la réussite scolaire selon les écrits.

BREF PARCOURS DE LA LITTÉRATURE

Le secteur des activités parascolaires fait partie intégrante de l'environnement social et éducatif du cégep. Selon de récentes publications (Roy *et al.*, 2007, 2010), près d'un étudiant sur cinq s'adonne à ces activités au collège – proportion qui varie selon les cégeps et selon les milieux. C'est ainsi qu'en région, généralement, on compte davantage d'étudiants engagés dans des activités parascolaires (Roy, Mainguy, Gauthier et Giroux, 2005).

Les écrits consultés mettent en évidence la contribution des activités parascolaires au développement personnel, social et scolaire des étudiants. Ainsi, selon Bouchard (2002) qui a effectué une revue de la littérature sur la réussite scolaire et les activités parascolaires, les études révèlent que la pratique d'activités parascolaires saurait avantageusement développer chez l'étudiant des composantes intellectuelles, sociales et affectives, sans compter, nous l'aborderons plus loin, le lien positif d'une telle pratique avec la réussite scolaire.

Une étude du Conseil supérieur de l'éducation (1988), portant sur les effets de la pratique d'activités parascolaires au secondaire sur l'éducation, abonde dans le même sens. Elle témoigne de l'apport de ces activités au développement personnel de l'élève, tout particulièrement sous l'angle de l'acquisition de compétences et d'habiletés nouvelles, qui s'inscriraient dans le prolongement de celles développées en classe.

En 2005, soit dix-sept ans après l'étude du Conseil sur le même sujet, une recherche du ministère de l'Éducation (MEQ, 2005), réalisée au secondaire auprès de 3682 jeunes, reprend sensiblement les mêmes conclusions en précisant que le motif premier de la participation des étudiants aux activités parascolaires serait le plaisir. Selon l'enquête, la volonté de se réaliser personnellement et d'établir des relations interpersonnelles, figurerait aussi comme source première de motivation. Enfin, d'après cette étude, les élèves inscrits à des activités parascolaires ressentiraient une fierté certaine quant à la pratique de telles activités qui leur permettrait de développer des habiletés sociales et ils percevraient davantage que le climat de l'école est bon, facteur qui serait associé à un meilleur rendement scolaire (MEQ, 2005).

Enfin, une autre recherche, réalisée par le Conseil supérieur de l'éducation (2008) auprès de 872 cégépiens et portant sur l'engagement étudiant dans son programme de formation, rend compte de l'importance que les collèges puissent offrir aux étudiants un éventail varié d'activités parascolaires, car celles-ci constitueraient, pour certains, un « facteur motivant d'appartenance et de réalisation de soi » (Conseil supérieur de l'éducation, 2008, p. 46). Par ailleurs, à l'instar d'autres études, celle du Conseil signale que les cégépiens participeraient peu aux activités parascolaires en raison d'un emploi du temps chargé. Cette question sera discutée plus loin.

Dans la foulée de ces observations, une enquête que nous avons réalisée en milieu collégial (Roy, Bouchard et Turcotte, 2007) met en évidence le fait que la pratique d'activités parascolaires contribuerait à une meilleure intégration des étudiants au cégep. C'est ainsi que les cégépiens engagés dans ces activités considéreraient, davantage que les autres étudiants, que le collège est un milieu stimulant; ils auraient plus d'intérêts pour leurs études et ils y consacrerait plus de temps. L'enquête a décelé l'existence d'une logique d'intégration au cégep chez ces étudiants, logique recoupant les constats recensés plus haut.

Avant d'examiner le lien existant entre la pratique d'activités parascolaires et la réussite scolaire, nous allons analyser quelques distinctions observées selon le genre qui ne sont pas sans traduire des formes de socialisation différentes. C'est ainsi que plus de filles que de garçons, en proportion, pratiqueraient des activités socioculturelles, alors que l'inverse s'observerait pour les sports (MEQ, 2005; Pronovost et Zaffran, 2009).

Également, l'aspect relationnel s'avérerait plus prégnant chez les filles à travers leurs activités parascolaires (MEQ, 2005). Ainsi, de façon générale, elles s'investiraient davantage dans les relations qu'elles nouent à travers leurs réseaux sociaux (Boisvert et Martin, 2006; Gingras et Terrill, 2006; Rivière et Jacques, 2002). Or la pratique assidue d'une activité parascolaire au cégep constituerait un lieu privilégié de socialisation rattachée à un réseau social, qui aurait la particularité de nourrir un sentiment d'appartenance et de contribuer à la formation de l'identité chez l'étudiant.

Enfin, les filles seraient, en proportion, plus nombreuses à estimer que la pratique d'activités parascolaires au collège a un effet positif sur leurs études. Cette pratique se maillerait plus facilement chez les filles avec les études en raison d'une socialisation misant davantage sur l'aspect relationnel, comme nous venons de l'évoquer, et sur des valeurs d'entraide, alors que l'individualisme et l'esprit de compétition seraient davantage répandus chez les garçons (Roy, 2008). Dans cette perspective, la pratique d'activités parascolaires pourrait être à la fois un prétexte et une occasion,

pour les filles, de s'entraider sur le plan scolaire. Explorons plus spécialement les passerelles existantes entre l'univers du parascolaire et celui de la réussite scolaire.

Globalement, selon les écrits consultés, la pratique d'activités parascolaires exercerait un rôle positif sur la trajectoire scolaire des étudiants, tout particulièrement sur le plan de la persévérance aux études. Ainsi, la revue de littérature de Bouchard (2002) sur la réussite scolaire et les activités parascolaires met en évidence la contribution de ces dernières relativement à la motivation des étudiants concernant leur projet de formation et la diminution du décrochage scolaire.

Diverses recherches font écho à ces constats. L'enquête du MEQ (2005), portant sur les étudiants au secondaire, mentionne que la majorité des élèves considèrent que les activités parascolaires auraient des effets favorables sur leurs études; elle conclut que ces activités seraient un des ingrédients contribuant à la réussite éducative. Pour sa part, l'étude du Conseil supérieur de l'éducation (2008), effectuée en milieu collégial, révèle que des facteurs, tels que la perception de l'importance des activités parascolaires et la participation à ces activités, compteraient parmi les premiers à être les plus étroitement associés à la perception d'un « engagement fort » chez le cégépien dans son projet de formation¹; dans l'esprit du Conseil, il s'agirait de conduites d'engagement à encourager chez l'étudiant pour une persévérance scolaire accrue.

Quelles que soient les prises d'angle retenues, la littérature souligne à grands traits l'existence d'un lien fécond entre la participation aux activités parascolaires et la persévérance aux études. Notamment, les travaux de Ducharme (1990) et de Cantin et Dubuc (1995), effectués dans le réseau collégial, ainsi que ceux de Royer, Moisan, Payeur et Vincent (1995) et ceux de Rombokas (1995), réalisés dans des collèges américains, accréditent ce constat. Ils ajoutent leurs voix aux enquêtes plus récentes mentionnées plus haut ainsi qu'aux résultats de nos propres travaux (Roy, Bouchard et Turcotte, 2007).

Mais la réussite scolaire ne se mesure pas exclusivement à l'aune de l'engagement de l'étudiant dans son programme de formation. Elle s'évalue aussi sur la base du rendement scolaire. D'une manière générale, les écrits sont moins affirmatifs sur le lien de causalité directe entre la

1. À consulter, le tableau 12 de l'étude, intitulé : « Les indicateurs d'engagement en relation avec la perception d'un engagement fort dans son projet de formation » (Conseil supérieur de l'éducation, 2008, p. 27).

pratique d'activités parascolaires et les notes scolaires de l'étudiant. Par exemple, l'étude de Ducharme (1990) estime que la participation aux activités parascolaires ne serait pas directement garante de bons résultats scolaires; elle aurait par ailleurs des effets bénéfiques sur l'intégration du cégépien au collège et sur sa motivation aux études (Ducharme, 1990; Royer *et al.*, 1995; Roy *et al.*, 2007).

Pour Pronovost (2007), des liens étroits entre les activités parascolaires et la réussite seraient observés, mais surtout chez les sportifs. Enfin, Larose (2005), à l'instar d'un bon nombre de recherches, dont les nôtres, considère que la réussite serait le résultat d'une configuration de différents facteurs qui, par un effet de synergie, se renforceraient mutuellement et conditionneraient le rendement scolaire; la participation à des activités parascolaires, en relation avec le domaine d'études de l'élève, figurerait parmi ces facteurs, selon l'auteur.

Cependant, selon Bouchard (2002), d'autres auteurs – moins nombreux – présentent des résultats confirmant un rapport plus étroit entre la pratique d'activités parascolaires et le rendement scolaire. C'est le cas de Rombokas (1995) qui conclut à l'existence d'un lien entre la participation à des activités socioculturelles à l'école, telles que la danse, le théâtre ou la musique par exemple, et de bons résultats scolaires. Également, pour Feldman et Matjasko (2005), les activités parascolaires seraient associées à des effets bénéfiques sur le plan scolaire.

Mais ce dernier point de vue nous invite au commentaire suivant: sur le plan méthodologique, il sera toujours hasardeux de prétendre à l'existence d'une relation de causalité simple entre la pratique d'activités parascolaires et le rendement scolaire pour deux raisons principales. La première tient au caractère multifactoriel des facteurs agissant sur la réussite scolaire, tel que nous l'avons mentionné plus haut; ainsi, on ne peut isoler un de ces facteurs et lui accorder une valeur absolue quant à son influence directe sur le rendement scolaire. Des dimensions aussi variées que les antécédents scolaires au secondaire, la qualité de la relation avec les professeurs, le type de soutien parental aux études et le niveau de scolarité des parents, le degré de bien-être de l'étudiant, son système de valeurs, sa condition financière et sa participation au marché du travail pendant les études, font partie des composantes qui conditionneraient le rendement scolaire selon la littérature.

Ces composantes interagissent entre elles pour exercer une influence tantôt favorable, tantôt défavorable sur les résultats scolaires de l'étudiant. J'ai déjà eu l'occasion d'analyser ce phénomène dans un essai antérieur (Roy, 2006) en référant à un modèle d'écologie sociale comme modèle explicatif de la réussite scolaire.

La seconde raison découle de la première quant à sa logique, mais elle se rapporte plus spécialement au secteur des activités parascolaires. C'est ainsi que, selon nos travaux (Roy *et al.*, 2007), un bon dossier scolaire au secondaire et des parents plus scolarisés sont des attributs associés généralement aux étudiants participant à des activités parascolaires. Or ces deux facteurs comptent parmi ceux les plus étroitement reliés à de bons résultats scolaires au cégep. Comment alors départager l'influence directe des activités parascolaires sur le rendement scolaire ?

Mais, un examen plus attentif de la littérature fournit un autre éclairage sur la question. Cela a été évoqué plus haut : la pratique d'activités parascolaires serait associée à une meilleure intégration au milieu scolaire (Ducharme, 1990 ; Berthelot, 1992 ; Royer *et al.*, 1995 ; MEQ, 2005 ; Roy *et al.*, 2007). Considérons maintenant que bon nombre de facteurs témoignant d'une intégration réussie au cégep sont, à leur tour, reliés à un meilleur rendement scolaire.

Ainsi, dans notre enquête (Roy *et al.*, 2007), près du quart des déterminants du rendement scolaire se composait de facteurs tenant à la qualité de l'intégration des étudiants au collège. Entre autres, dans cette enquête, des aspects tenant au fait de considérer le collège comme un milieu stimulant, d'avoir un intérêt plus élevé pour les études et d'y consacrer un nombre significatif d'heures, étaient communs aux caractéristiques des étudiants inscrits aux activités parascolaires et à celles associées à des résultats scolaires meilleurs que la moyenne².

Des passerelles existeraient donc entre l'effet de la participation à des activités parascolaires sur la qualité de l'intégration des étudiants au cégep et le résultat de cet effet sur le rendement scolaire. En ce sens, je serais tenté de suggérer que cette participation agirait *indirectement* sur les résultats scolaires recoupant ainsi l'hypothèse de Banning (1992) pour qui les activités parascolaires occuperaient une place importante dans l'environnement éducatif. Pour ce dernier, ces activités auraient un effet bénéfique sur la qualité de cet environnement qui serait, lui-même, source d'influence sur le parcours scolaire de l'étudiant. Bref, une clé à trois dimensions pour mieux lire les liens existants entre le parascolaire et le rendement scolaire.

Dans notre enquête (Roy *et al.*, 2007), les étudiants pratiquant des activités parascolaires enregistraient à leur bulletin une moyenne de 78,2% comparativement à 75,1% pour les autres. Pour mieux apprécier l'écart en question, soit 3,1%, soulignons que l'écart existant quant aux résultats scolaires selon le genre des étudiants est de l'ordre de 4% (77,3% pour les

2. À consulter, les tableaux 1 et 4 de l'étude de Roy, Bouchard et Turcotte (2007), p. 12-15.

filles comparativement à 73,3% pour les garçons³). Et la littérature n'a de cesse, à bon droit, de s'intéresser à cet écart, tout en considérant bien sûr d'autres indicateurs, tels que la persévérance aux études ou les attitudes des uns et des autres à l'égard de l'école.

En conclusion à cette réflexion sur le parascolaire et la réussite éducative et scolaire, il est utile de référer à l'étude de Pascarella et Terenzini (2005) pour qui un examen des recherches effectuées depuis le début des années 1990 conclut que l'impact des collèges sur les étudiants est grandement déterminé par l'effort individuel et l'engagement des collégiens dans des activités pédagogiques, sociales, relationnelles et parascolaires de l'établissement scolaire. Ce constat s'accorde avec la présente exploration de la littérature sur le sujet.

Il apparaît pertinent de mentionner ici une hypothèse de travail proposée par Pronovost et Zaffran (2009), car cette hypothèse a le mérite de faire le lien entre identité, activités socioculturelles et réussite scolaire. La voici :

Notre hypothèse est que les activités artistiques, lorsqu'elles sont pratiquées dans un cadre « académique », ont un effet sur les résultats scolaires dans la mesure où elles favorisent l'intériorisation d'un modèle de conduite et l'adoption de traits de la personnalité conforme au modèle de socialisation scolaire. Certaines dispositions requises pour l'apprentissage et la pratique de l'activité artistique sont transférables au domaine scolaire. En cela, elles ont des effets sur les résultats scolaires car elles se superposent ou se rapprochent des formes scolaires de relations sociales (Lahire, Bernard, 1995) (Pronovost et Zaffran, 2009, p. 7).

Cette hypothèse nous projette au cœur de notre sujet qui consiste à mieux comprendre le maillage existant entre l'identité de l'étudiant, la pratique d'activités parascolaires et la trajectoire scolaire. Plus loin, on aura l'occasion de discuter de cette hypothèse à partir des résultats de nos récents travaux.

3. Roy, Bouchard et Turcotte, 2008, p. 48.

LA PRATIQUE D'ACTIVITÉS PARASCOLAIRES

Deux enquêtes dans le réseau collégial

En sus de l'enquête conduite en 2007 sur la pratique d'activités socio-culturelles en lien avec la réussite scolaire (Roy, Bouchard et Turcotte, 2007), notre équipe de recherche a produit deux études récentes documentant la relation entre la pratique d'activités parascolaires et la trajectoire scolaire des cégépiens. Une première recherche s'est intéressée à la réussite selon le genre des étudiants (Roy, Bouchard, et Turcotte, en collaboration avec Tremblay et Fournier, 2010). Même si l'objet premier de l'étude a consisté à analyser l'existence de parcours différents au cégep selon que l'on soit une fille ou un garçon, elle a par ailleurs exploré la réussite à partir de quatre dimensions clés, dont la pratique d'activités parascolaires.

Une seconde recherche porte spécialement sur la problématique des étudiants engagés dans des activités socioculturelles au sein de leur cégep¹. Cette étude a été réalisée sur deux ans (2009-2010), parallèlement à l'enquête précédente.

1. Cette recherche a été soutenue financièrement par le ministère de la Culture, des Communications et de la Condition féminine. De plus, les directions des affaires étudiantes de chacun des collèges participants ont favorisé les conditions pour la participation des étudiants à l'enquête par questionnaire selon les critères de l'étude. Les résultats de cette recherche sont publiés dans le présent ouvrage.

LES ÉTUDIANTS PRATIQUANT DES ACTIVITÉS PARASCOLAIRES

Dans un premier temps, examinons les principaux constats dégagés de la première étude concernant le volet parascolaire. Elle fut réalisée dans 27 collèges au Québec auprès d'un échantillon aléatoire de 611 étudiants; de ce nombre, 101 cégépiens pratiquaient des activités parascolaires dans leur collège.

Dans cette étude, un étudiant sur six (16,5%) pratiquait des activités parascolaires au collège, principalement dans le secteur sportif (soit la moitié des étudiants inscrits au secteur parascolaire), dans le secteur social et communautaire et au secteur culturel et artistique (environ un étudiant sur cinq pour chacun de ces secteurs). Ces résultats s'accordent avec ce que l'on retrouve dans la littérature sur le sujet; notamment, dans notre enquête de 2007, 18,1% des étudiants s'adonnaient à des activités parascolaires au sein de leur collège (Roy *et al.*, 2007).

En moyenne, ces étudiants consacrent cinq heures par semaine à leurs activités parascolaires. Signe d'un engagement au regard de leurs études, ils accordent autant de temps à leurs travaux scolaires que les autres étudiants, même un peu plus, soit environ 40 minutes de plus par semaine². En outre, ils sont tout autant inscrits dans la dualité «travail et études» que les autres étudiants³. Ce qui signifie que ces étudiants engagés dans des activités parascolaires, comparativement aux autres, ajoutent – en termes nets – cinq heures par semaine à leur horaire pour s'adonner à ces activités sans sacrifier au temps réservé pour leurs études ou à celui consacré à un emploi rémunéré.

Ces informations prennent un relief singulier si l'on considère qu'en moyenne, un cégépien consacre 46 heures par semaine à ses études (incluant les cours) et à un emploi (Roy, 2008)⁴. Mieux encore: l'engagement de ces étudiants pratiquant des activités parascolaires au collège se prolonge parfois à travers des activités bénévoles dans leur communauté; sur ce registre, ils sont en proportion deux fois plus nombreux que les autres

-
2. Ainsi, les étudiants inscrits à des activités parascolaires accordent 12,4 heures par semaine à leurs études, comparativement à 11,7 heures pour les autres étudiants ne pratiquant pas d'activités parascolaires au collège.
 3. De fait, 73,3% des étudiants pratiquant des activités parascolaires ont un emploi pendant leurs études pour une moyenne de 15,9 heures par semaine, comparativement à 68,5%, chez les autres étudiants, pour une moyenne de 16,0 heures par semaine.
 4. Dans une étude, le Conseil supérieur de l'éducation (2008) estimait à 48 heures par semaine le temps accordé à ces activités en incluant toutefois le nombre d'heures accordé au parascolaire.

étudiants à faire du bénévolat au sein de leur milieu⁵. Enfin, malgré un horaire plus chargé, ils témoignent d'un plus grand intérêt pour leurs études. De fait, près de la moitié des étudiants inscrits à des activités parascolaires dans leur cégep (46,9%) ont un intérêt «très élevé» pour leurs études comparativement au tiers pour les autres étudiants (35,5%). Je reviendrai plus loin sur la question des études. Pour le moment, précisons le profil de ces étudiants pratiquant des activités parascolaires.

L'étude identifie un certain nombre de différences entre le profil des étudiants inscrits à des activités parascolaires au collège et l'ensemble des autres cégépiens. Ces différences observées traduisent, pour l'essentiel chez les étudiants pratiquant des activités parascolaires, une logique d'intégration au cégep plus favorable, comparativement aux autres cégépiens. Une analyse univariée des caractéristiques des étudiants engagés dans des activités parascolaires au collège trace le portrait suivant des principales différences enregistrées avec les autres cégépiens :

TABLEAU 3.1
Facteurs associés à la pratique d'activités parascolaires au collège*

Facteurs	Valeur du coefficient de Pearson (R)
1. Pratique des activités physiques hors du collège	0,16
2. Fait du bénévolat dans la communauté	0,16
3. Considère le collège comme un milieu stimulant	0,14
4. Se sent bien au collège	0,12
5. A un père dont la scolarité est plus élevée	0,12
6. Accorde de l'importance à la valeur «dépassement de soi»	0,11
7. Travaille moins fréquemment le jour à un emploi	0,10
8. Est satisfait(e) de sa relation avec ses professeurs	0,10
9. Accorde de l'importance à la valeur «compétition»	0,09
10. A une mère dont la scolarité est plus élevée	0,09
11. Est plus jeune	0,09
12. Est moins stressé(e)	0,08

* Aux fins de ce tableau, nous avons retenu les variables dont le P du coefficient de Pearson était $\leq 0,01$.

5. En effet, 39,6% des étudiants pratiquant des activités parascolaires sont engagés dans du bénévolat au sein de leur communauté, comparativement à 21,6% pour les autres étudiants.

On l'a évoqué plus haut : ces étudiants, comparativement aux autres cégepiens, semblent mieux intégrés au cégep. Ainsi, ils sont, en proportion, deux fois plus nombreux à considérer que le cégep est un milieu « très stimulant » (29,7% comparativement à 15,4% pour les autres étudiants) et ils s'y sentiraient « très bien » dans une proportion de 53,5% contre 39,3% pour les autres étudiants.

En complément, sans que ces données ne soient significatives statistiquement⁶, les étudiants pratiquant des activités parascolaires au cégep se seraient mieux adaptés au collège (49,0% considèrent qu'ils se sont « très bien adaptés » comparativement à 40,3% pour les autres); ils seraient moins nombreux, en proportion, à éprouver des difficultés dans leur programme d'études (8,9% comparativement à 15,8% pour les autres étudiants); ils considèrent moins que la charge de travail est « très élevée » sur le plan scolaire (19,8% contre 28,6% pour les autres); enfin, ils apprécieraient plus leurs relations avec leurs professeurs (ils sont 42,6% à qualifier ces relations de « très satisfaisantes » comparativement à 31,8%). Autant d'indices témoignant d'une meilleure intégration parmi ce groupe d'étudiants.

Ces données sur l'intégration au cégep ne sont pas sans importance si l'on prend en compte qu'elles sont fortement associées d'une manière positive à la réussite scolaire, comme nous pourrions le constater plus loin. En parallèle, nous avons interrogé les étudiants pratiquant des activités parascolaires au cégep sur la perception qu'ils ont de l'effet de la pratique d'activités parascolaires sur leur intégration au collège, sur leurs études et sur leur développement personnel. Voir les résultats à la page suivante au tableau 3.2.

Il y aurait donc une concordance entre leur perception et les résultats de l'analyse comparée des deux groupes, reproduite au tableau 3.1, quant à l'intégration au collège. Ces étudiants croient également que la pratique d'activités parascolaires aurait un effet positif sur les études.

Enfin, et c'est là un aspect central du présent ouvrage, les étudiants estiment que le parascolaire contribue à la réalisation personnelle et à l'estime de soi. C'est le résultat le plus élevé du tableau 3.2 (61,8% des répondants sont « tout à fait » d'accord avec l'énoncé) portant sur ces deux aspects liés à la construction de leur identité. Dans l'enquête du ministère de l'Éducation réalisée auprès de 3 682 étudiants du secondaire (MEQ, 2005), il y était également fait mention que la pratique d'activités parascolaires aurait un effet positif sur le développement personnel des élèves. Au prochain chapitre, les étudiants eux-mêmes témoigneront largement de

6. $P > 0,05$.

TABLEAU 3.2
Répartition procentuelle des étudiants pratiquant des activités parascolaires au collège selon certains énoncés*

Dirais-tu que la pratique de tes activités parascolaires :				
	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Tout à fait en désaccord
A. t'aide à mieux t'intégrer au collège	53,9%	32,4%	9,8%	3,9%
B. a un effet positif sur tes études	36,3%	41,2%	18,6%	3,9%
C. contribue à te réaliser davantage et à avoir une meilleure estime de toi	61,8%	32,3%	3,9%	2,0%

* Le total des répondants est 101 pour les différents énoncés.

l'apport des activités parascolaires dans leur propre cheminement identitaire; également, ils nous diront de quelle manière la pratique de ces activités serait en lien avec leur intégration au cégep et leur parcours scolaire.

Pour le moment, revenons au portrait comparé des étudiants engagés dans le parascolaire et des autres. Quatre dimensions du tableau 3.1 méritent d'être soulignées. Ainsi, sur le plan des valeurs, la quête d'un dépassement de soi semble plus présente chez ces étudiants pratiquant des activités parascolaires; également, les valeurs «dépassement» et «compétition» seraient nettement plus prégnantes chez eux. Sur un registre complémentaire, deux autres valeurs seraient plus présentes chez eux sans qu'elles n'apparaissent au tableau 3.1⁷, soit la santé et la réalisation/réussite personnelle.

Également, les cégépiens pratiquant des activités parascolaires au collège seraient «moins stressés» malgré un emploi du temps personnel tout aussi chargé que les autres étudiants, sinon plus, comme je l'ai évoqué plus haut. En cela, ce résultat accrédirait ce que la littérature scientifique nous révèle quant à l'influence de ces activités (surtout les activités sportives) sur le stress des individus; notre précédente étude sur les activités socioculturelles et la réussite scolaire (Roy, Bouchard et Turcotte, 2007) avait constaté le même phénomène. Aussi, on retrouve deux fois moins d'étudiants dans ce groupe se disant «très souvent» ou «souvent» déprimés⁸.

7. Pour ces variables, le P du coefficient de Pearson était supérieur à 0,05, donc statistiquement non significatif.

8. 10,9% de ces étudiants se considéraient «très souvent» ou «souvent» déprimés, comparativement à 21,4% chez les autres.

Là encore, notre étude y faisait référence. Ces aspects renforcent l'idée d'un meilleur bien-être personnel résultant de la pratique d'activités parascolaires, du moins, certainement en partie.

Aussi, les parents de ces étudiants seraient plus scolarisés que la moyenne⁹; cette information est relativement connue dans la littérature scientifique. La scolarité des parents serait aussi un facteur associé à la réussite scolaire selon certaines études. Constat qui pourrait plaider en faveur d'un déterminisme familial en ce qui concerne leur réussite. De la même façon, ces parents accorderaient un bon soutien moral et financier à leurs jeunes, à l'instar des parents des autres étudiants, ce qui est aussi une composante de la réussite (Roy, 2010).

Enfin, à la lecture des résultats, on peut avoir l'impression que ces étudiants sont «hyper actifs» (au sens positif), si on les compare aux autres cégépiens. Non seulement, comme on l'a vu précédemment, ils accordent autant de temps à leurs études et à un emploi que les autres étudiants, mais ils pratiquent plus souvent des activités sportives à l'extérieur du collège¹⁰ et ils sont, en proportion, deux fois plus nombreux à s'engager dans des activités bénévoles au sein de leur communauté¹¹, et ce, en sus des cinq heures d'activités parascolaires qui s'ajoutent à leur agenda personnel. Ils seraient véritablement dans une logique de suractivité, selon nos résultats.

En distinguant selon le genre des étudiants, on constate que davantage de garçons que de filles, en proportion, sont engagés dans des activités parascolaires au collège¹². Aussi, plus de filles que de garçons, en proportion toujours, pratiquent des activités socioculturelles alors que l'inverse s'observe pour les sports. Il faut par ailleurs mentionner que la pratique d'activités sportives au collège figure en tête de liste des activités parascolaires, tant chez les filles que chez les garçons, même si la fréquence est nettement plus élevée chez ces derniers.

Dernier point: les filles sont, en proportion, plus nombreuses à estimer que la pratique d'activités parascolaires au collège a un effet positif sur leurs études¹³. Une hypothèse explicative: la pratique d'activités parascolaires

-
9. Le tiers (32,7%) des mères des étudiants pratiquant des activités parascolaires ont une formation universitaire, comparativement à 25,5% pour les autres étudiants. Constat similaire pour les pères: 40,4% ont un diplôme universitaire pour le premier groupe d'étudiants, comparativement à 29,5% pour le second groupe.
 10. 61,4% de ces étudiants, comparativement à 38,8% pour les autres.
 11. 39,6% de ces étudiants, comparativement à 21,6% pour les autres.
 12. 23,6% des garçons, comparativement à 12,0% des filles.
 13. Près de la moitié des filles pratiquant des activités parascolaires (46,8%) se sont dites «tout à fait d'accord» avec cet énoncé, comparativement au quart des garçons (26,4%).

se nouerait plus facilement, chez les filles, au monde des études en raison d'une socialisation misant sur l'aspect relationnel et sur des valeurs d'entraide, généralement plus prégnantes chez elles, alors que l'individualisme et l'esprit de compétition seraient davantage répandus chez les garçons (Roy, 2008). Dans cette perspective, la pratique d'activités parascolaires pourrait être à la fois un prétexte et une occasion pour les filles, de s'entraider sur le plan scolaire. Les écrits scientifiques ont déjà mis en évidence la plus grande capacité des filles à investir dans leurs réseaux sociaux (Boisvert et Martin, 2006; Gingras et Terrill, 2006; Rivière et Jacques, 2002). Cette question sera reprise à l'examen des indicateurs de réussite scolaire.

Dans nos travaux sur la réussite scolaire que nous conduisons depuis 2001, nous avons recours à deux indicateurs classiques pour qualifier la réussite scolaire, soit le rendement scolaire et la persévérance aux études. Bien qu'il y ait des similarités importantes entre ces deux indicateurs, ils traduisent néanmoins des réalités parfois différentes, d'où l'intérêt de combiner les deux afin d'obtenir un portrait plus global de la réussite scolaire des cégépiens.

D'entrée de jeu, les résultats scolaires des étudiants pratiquant des activités parascolaires au cégep sont légèrement plus élevés que chez les autres étudiants. Ainsi, ils ont enregistré une moyenne scolaire de 78,2% comparativement à 75,9% pour les autres étudiants. Si l'on distingue selon le genre et si l'on compare les étudiants pratiquant des activités parascolaires avec ceux qui n'en font pas, il y a peu de différences: filles comme garçons effectuant de telles activités ont une moyenne légèrement supérieure aux autres étudiants du même sexe¹⁴. Ces résultats s'accordent avec ceux de notre précédente étude (Roy, Bouchard et Turcotte, 2007).

Le prochain tableau reproduit une synthèse des facteurs associés positivement au rendement scolaire pour l'ensemble des étudiants, qu'ils pratiquent ou non des activités parascolaires¹⁵.

Une première observation à partir de ce tableau nous fait constater le caractère varié des facteurs en jeu, dont la majorité semble être exogène au système d'éducation. Une seconde observation concerne le rôle majeur que sembleraient exercer les valeurs des collégiens sur le rendement

14. De fait, les filles pratiquant des activités parascolaires au cégep enregistreraient une moyenne scolaire de 80,3% comparativement à 77,4% pour les autres étudiantes. Scénario analogue chez les garçons: moyenne de 76,2% pour les garçons pratiquant des activités parascolaires au cégep comparativement à 73,3% pour les autres garçons.

15. Dans notre étude, nous n'avons pas colligé la variable «moyenne scolaire obtenue au secondaire».

TABLEAU 3.3

Principaux facteurs associés au rendement scolaire chez les étudiants*

Comparativement aux autres étudiants, plus les résultats scolaires sont élevés, plus l'étudiant :

Facteurs	Valeur du coefficient de Pearson (R)
1. considère davantage que la pratique d'activités parascolaires a un effet positif sur ses études	0,35
2. consacre moins d'heures à un travail rémunéré	0,27
3. n'éprouve pas de difficultés scolaires	0,26
4. a davantage d'intérêt pour ses études	0,22
5. accorde de l'importance à l'effort pour réussir ses études	0,21
6. accorde de l'importance au dépassement de soi	0,19
7. se sent davantage stressé(e)	0,18
8. considère davantage que les professeurs sont soucieux de la réussite des étudiants	0,18
9. accorde de l'importance à bien faire les choses	0,18
10. accorde de l'importance à réussir sa vie de couple	0,17
11. accorde de l'importance à la réussite des études	0,15
12. accorde moins d'importance à gagner rapidement de l'argent	0,14

* Aux fins de ce tableau, nous avons retenu les variables dont le P du coefficient de Pearson était $\leq 0,01$.

scolaire ; la moitié des facteurs est composée d'indicateurs liés aux valeurs. Soulignons que la valeur «dépassement de soi» est à la fois une caractéristique des étudiants engagés dans des activités parascolaires (voir tableau 3.1) et un déterminant associé étroitement à un rendement scolaire plus élevé que la moyenne, selon le tableau 3.3.

Mais, au regard de notre exploration, c'est du côté du rôle potentiel des activités parascolaires sur le parcours scolaire des étudiants que notre intérêt s'est porté. Et pour cause : le premier facteur en importance porte sur un élément de perception, à savoir que les étudiants considèrent que la pratique d'activités parascolaires aurait, pour eux, un effet positif sur leurs études. C'est chez les filles que cette relation avec le rendement scolaire est la plus forte¹⁶.

16. La valeur R du coefficient de Pearson est de 0,47 avec un $P \leq 0,01$.

Tel qu'évoqué plus haut, il semblerait que le mode de socialisation des filles soit principalement en cause pour expliquer ce résultat. De fait, au prochain chapitre, les entrevues réalisées avec les étudiants permettront de mieux décrire cette logique de socialisation, chez elles, faisant en sorte que le maillage entre « parascolaire » et « études » serait plus fécond que chez les garçons. De plus, à la faveur de ces entrevues, il sera possible aussi de mieux comprendre le rôle joué par la pratique d'activités parascolaires dans la construction identitaire du cégépien et de l'effet de cette construction sur son cheminement scolaire, peu importe le genre des étudiants.

En déplaçant la lentille du côté de la persévérance aux études, il appert que la propension au décrochage scolaire serait plus faible chez les cégépiens s'adonnant à des activités parascolaires dans leur cégep. Ainsi, selon nos résultats, 9,1 % des étudiants inscrits à des activités parascolaires songeraient « à l'occasion » ou « sérieusement » à abandonner leurs études, au cégep, comparativement à 15,9 % pour les autres étudiants. Résultats qui s'accordent avec ceux de notre étude précédente sur la pratique d'activités socioculturelles et la réussite scolaire (Roy, Bouchard et Turcotte, 2007) et qui convergent avec d'autres travaux dans le passé ayant observé l'influence positive du parascolaire sur la persévérance aux études (Bouchard, 2002; Cantin et Dubuc, 1995; Rombokas, 1995; Royer *et al.*, 1995). Portons à présent notre regard sur les facteurs associés à l'abandon scolaire.

Bien qu'il existe des passerelles entre les déterminants du rendement scolaire et ceux de l'abandon scolaire, le champ de ce dernier se distingue principalement du premier par des facteurs liés au bien-être personnel (sentiment d'être déprimé, degré d'autosatisfaction, consommation d'alcool), à la famille (relations avec les parents, soutien de la mère pour les études, importance accordée à la poursuite des études dans la famille) et au réseau social (influence négative du réseau social sur les études, présence d'amis songeant à abandonner leurs études).

Autre différence entre les deux: malgré le fait que des facteurs, tels que l'importance à accorder à la réussite des études et l'intérêt témoigné à l'endroit des études, figurent dans les deux listes, ils occupent une position de premier plan dans les facteurs associés à l'abandon scolaire¹⁷; de fait, leur présence est nettement plus significative que dans le tableau 3.3 des facteurs associés au rendement scolaire, ce qui renforce l'argument de la motivation pour les études comme facteur central agissant sur le décrochage scolaire – davantage que pour la performance scolaire, selon nos résultats.

17. Pour ces deux facteurs dans le tableau 3.4 (abandon scolaire), les coefficients de Pearson s'élevaient à 0,36 alors qu'il est respectivement de 0,22 pour l'intérêt aux études et de 0,15 pour l'importance accordée à la réussite des études au tableau 3.3 (rendement scolaire).

TABLEAU 3.4
Principaux facteurs associés à l'abandon scolaire chez les étudiants*

Comparativement aux autres étudiants, l'étudiant songeant « occasionnellement » ou « sérieusement » à abandonner ses études :	
Facteurs	Valeur du coefficient de Pearson (R)
1. accorde moins d'importance à la réussite des études	0,36
2. a moins d'intérêt pour ses études	0,36
3. accorde moins d'importance au diplôme d'études collégiales	0,27
4. accorde moins d'importance à l'effort pour réussir ses études	0,25
5. éprouve davantage de difficultés scolaires	0,23
6. se sent plus souvent déprimé	0,23
7. accorde moins d'importance à la famille	0,22
8. est moins satisfait de lui-même	0,21
9. se sent moins bien au collège	0,20
10. est moins satisfait de sa relation avec sa mère	0,20
11. accorde moins d'importance à la compétence professionnelle	0,19
12. considère moins que le collège est un milieu stimulant	0,19
13. accorde moins d'importance à avoir des projets à long terme	0,19
14. a des amis qui songent à abandonner leurs études	0,19
15. accorde moins d'importance au dépassement de soi	0,19
16. est moins satisfait de sa relation avec son père	0,17
17. considère plus difficile son adaptation au collège	0,17
18. accorde moins d'importance à la compétition	0,16
19. accorde moins d'importance à l'apparence	0,16
20. travaille plus souvent le soir en semaine	0,16
21. considère moins que les professeurs savent intéresser les étudiants	0,15
22. consomme davantage d'alcool	0,15
23. accorde moins d'importance à l'acquisition de connaissances	0,15
24. est moins satisfait de ses relations avec ses professeurs	0,15
25. consacre plus d'heures à un travail rémunéré	0,14
26. fait plus souvent d'excès de consommation d'alcool	0,14
27. considère davantage que son réseau social a un effet négatif sur ses études	0,14

* Aux fins de ce tableau, nous avons retenu les variables dont le P du coefficient de Pearson était $\leq 0,01$.

À cet égard, une récente étude, réalisée au secondaire (Côté et Normand, 2010), arrive à la même conclusion: dans cette recherche, le manque de motivation est la première raison invoquée par des élèves pour expliquer l'abandon scolaire. Or la motivation aux études serait une question clé dans l'examen des liens existant entre la pratique d'activités parascolaires et la réussite, comme nous pourrions le constater plus loin à la lecture des entrevues avec les étudiants.

Sur un plan analytique, il existerait davantage de facteurs communs entre la persévérance scolaire et la pratique d'activités parascolaires qu'avec le rendement scolaire. Ainsi, une brève comparaison nous fait voir que le fait de bien se sentir au cégep, de trouver celui-ci «stimulant», de privilégier le dépassement de soi comme valeur ainsi que la compétition, enfin, d'apprécier les relations avec les professeurs, sont autant de dimensions associées à la pratique d'activités parascolaires (tableau 3.1) et qui auraient un effet de rétention potentielle sur l'abandon scolaire (tableau 3.4).

Une première conclusion émerge de l'exercice. En premier lieu, la pratique d'activités parascolaires aurait un effet bénéfique sur l'intégration de l'étudiant au cégep. Déjà, nos travaux antérieurs (Roy, Bouchard et Turcotte, 2007) avaient mis en évidence ce constat. Or les activités parascolaires occuperaient une place significative dans l'environnement éducatif qui, à son tour, aurait un effet tangible sur la réussite scolaire (Banning, 1992). Pour notre part, la démonstration effectuée plus haut, quant aux liens existant entre des indicateurs d'intégration au cégep et la persévérance scolaire, permet d'avancer qu'à tout le moins, la pratique d'activités parascolaires aurait un effet positif indirect sur la persévérance aux études.

L'influence du parascolaire sur l'intégration au cégep pourrait donc expliquer, en partie, que l'on enregistre dans notre étude un plus faible désir d'abandon scolaire chez les étudiants pratiquant des activités parascolaires, comparativement aux autres cégepiens. Je dis bien «en partie», car d'autres facteurs y contribuent également dont, notamment, l'apport des activités parascolaires à la quête identitaire des étudiants en relation avec leur parcours scolaire. Cette question sera reprise au prochain chapitre.

Une seconde conclusion a trait à la problématique du bien-être personnel des étudiants. C'est bien connu dans la littérature scientifique: la pratique d'activités parascolaires, notamment le sport, a un effet positif sur la santé physique et mentale des étudiants (Chiasson et Aubé, 2008; Crosnoe, 2002; MEQ, 2005). Dans notre recherche, comparativement aux

autres étudiants, ceux engagés dans des activités parascolaires étaient moins stressés¹⁸, moins déprimés¹⁹ et légèrement plus satisfaits d'eux-mêmes²⁰.

Notons, par ailleurs, que deux de ces indicateurs de bien-être personnel (autosatisfaction et sentiment d'être déprimé) constituent également des facteurs associés à l'abandon scolaire; à cet égard, on peut présumer du rôle positif joué par la pratique d'activités parascolaires sur ces facteurs, ce que les entrevues des étudiants nous ont permis de mieux comprendre. J'en discute au prochain chapitre.

L'indicateur lié au sentiment d'être déprimé mérite une attention particulière. De fait, en distinguant les principaux facteurs associés à l'abandon scolaire selon le genre, il ressort que, tant chez les filles que chez les garçons, cet indicateur occupe une position centrale dans le décrochage scolaire avec ceux portant sur l'intérêt pour les études et l'importance accordée à la réussite scolaire. Il s'agirait donc d'une variable déterminante pour laquelle la pratique d'activités parascolaires apporterait une contribution positive. Du moins, elle y serait associée puisque, en proportion, deux fois moins d'étudiants pratiquant des activités parascolaires s'estiment «souvent» ou «très souvent» déprimés, comparativement aux autres cégépiens.

LES ÉTUDIANTS PRATIQUANT DES ACTIVITÉS SOCIOCULTURELLES

Notre seconde recherche²¹ a porté sur un échantillon aléatoire de 460 étudiants engagés dans des activités socioculturelles²² dans leur collège respectif (31 au total). Il s'agit d'une étude de cas où l'attention fut placée

18. En proportion, deux fois moins d'étudiants pratiquant des activités parascolaires se disaient «très stressés» (10,1%), comparativement aux autres étudiants (18,0%).

19. En proportion, deux fois moins d'étudiants pratiquant des activités parascolaires se disaient «très souvent» ou «souvent» déprimés (10,8%), comparativement aux autres étudiants (21,4%).

20. 27,7% des étudiants pratiquant des activités parascolaires se considéraient comme «très satisfaits» d'eux-mêmes, comparativement à 23,7% chez les autres étudiants.

21. Cette recherche se situe dans le prolongement immédiat de l'enquête sur la pratique d'activités socioculturelles et la réussite scolaire (Roy, Bouchard et Turcotte, 2007). Cette dernière avait porté, entre autres, sur 182 étudiants inscrits dans des activités socioculturelles au Cégep de Sainte-Foy. La présente étude se propose d'élargir le champ d'exploration à un échantillon plus large de cégépiens issus de différents collèges au Québec.

22. Aux fins de cet ouvrage, la notion d'activité culturelle est assimilable à celle de domaine «culturel et artistique» que l'on retrouve dans le guide de référence du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport pour la reconnaissance de l'engagement étudiant:

sur les effets de la pratique d'activités socioculturelles de ces étudiants sur leur réussite scolaire. On retrouve à l'annexe 1 (p. 69) le questionnaire d'enquête qui a servi à la recherche.

Pour l'essentiel, l'étude reprend les mêmes constats généraux rapportés plus haut. Lorsqu'il se présentera des différences à souligner, je le mentionnerai. Dans un contexte de réflexion plus particulier, les résultats de cette recherche serviront alors à explorer des dimensions complémentaires à partir de deux questions. La première se formulerait ainsi : Est-ce qu'il existe des différences significatives entre les filles et les garçons pratiquant des activités socioculturelles ? Cette question s'inspire de la littérature scientifique voulant que des différences, parfois appréciables, peuvent exister selon le sexe des étudiants, notamment en raison de mécanismes de socialisation distincts (Boisvert *et al.*, 2006 et 2008 ; Bouchard, 2002 ; Bouchard *et al.*, 2003 ; Conseil supérieur de l'éducation, 1999 ; Pronovost et Zaffran, 2009 ; Roy *et al.*, 2010 ; St-Amant, 2007 ; Tremblay *et al.*, 2006).

La seconde question est la suivante : Les étudiants inscrits dans un programme apparenté à leur activité socioculturelle réussissent-ils mieux leur parcours scolaire que les autres étudiants s'orientant dans un programme de formation non connexe à leur activité socioculturelle au cégep ? Cette deuxième question s'inspire de l'hypothèse formulée en introduction de cet ouvrage, à savoir que *plus il y a un rapprochement entre la quête identitaire de l'étudiant et son programme de formation, meilleures sont les chances de réussite*. Avant d'aborder ces deux questions, regardons de plus près quelques caractéristiques générales de ces étudiants pratiquant des activités socioculturelles dans leur cégep.

Les activités socioculturelles attirent davantage les filles ; ainsi, 57,0% des étudiants pratiquant ces activités sont des filles dans notre enquête. Ce constat pourrait s'expliquer par des intérêts distincts selon le genre résultant de mécanismes de socialisation différents (Pronovost et Zaffran 2009). L'exemple de la danse est éloquent à ce titre : très peu de garçons s'y adonnent. Des activités comme les ligues d'improvisation par exemple recueillent sensiblement le même nombre de filles que de garçons. À ce

«Ce domaine regroupe les engagements qui mènent à la présentation publique d'une œuvre, qui s'inscrivent dans une démarche de création, d'exécution, d'animation ou d'exposition permettant d'enrichir la vie culturelle» (MELS, 2008, p. 8). C'est ainsi que des activités telles que la danse, le théâtre, la musique, la chanson ou les ligues d'improvisation par exemple ont fait partie des activités qualifiées de socioculturelles par les collèges participants pour la sélection des étudiants.

titre, le théâtre se situerait à mi-chemin entre la danse et les ligues d'improvisation. Ces trois activités, avec en plus la musique, le cinéma ou les arts plastiques, ont rejoint une très forte majorité des étudiants inscrits à des activités socioculturelles dans leur collège.

Toujours selon notre étude, quatre étudiants sur dix (38,2 %) étaient engagés dans un programme d'études connexe à la pratique de leur(s) activité(s) socioculturelle(s). Par exemple, des programmes tels que la danse, les arts plastiques, la littérature, la musique, le cinéma ou le graphisme figuraient dans la liste des concentrations scolaires de ces étudiants.

Les étudiants pratiquant des activités socioculturelles accordaient, en moyenne, six heures et demie par semaine à ces activités, soit légèrement un peu plus que les autres cégépiens inscrits au secteur des activités parascolaires (cinq heures comme mentionné plus haut). Par ailleurs, ils consacraient deux heures de moins par semaine à un travail rémunéré que le second groupe²³. Signe d'un engagement réel, ces mêmes cégépiens accordaient presque autant de temps à des activités socioculturelles en dehors du cégep qu'ils n'en consacraient au collège²⁴, et ce, sans sacrifier sur les heures d'études²⁵ !

À l'instar des autres cégépiens inscrits dans des activités parascolaires, ceux engagés dans des activités socioculturelles estiment que la pratique de ces activités a un effet positif sur leurs études. En proportion, ils sont par ailleurs un peu plus nombreux à considérer que leurs activités contribuent à leur intégration au collège²⁶ et à se réaliser sur le plan personnel ainsi qu'à avoir une meilleure estime de soi²⁷ (tableau 3.5).

23. En moyenne, les étudiants pratiquant des activités parascolaires consacrent 14 heures par semaine à un emploi rémunéré, comparativement à 15,9 heures pour les étudiants inscrits à des activités parascolaires.

24. En effet, ils accordent 6,3 heures par semaine à des activités socioculturelles en dehors du collège, comparativement à 6,6 heures sur une base hebdomadaire à l'intérieur de leur institution d'enseignement.

25. Les étudiants pratiquant des activités parascolaires accordent 12,2 heures par semaine à leurs études, comparativement à 12,4 heures pour les étudiants inscrits à des activités parascolaires et à 11,7 heures pour l'ensemble des étudiants des collèges ayant participé à la recherche.

26. 64,9 % des étudiants pratiquant des activités socioculturelles sont « tout à fait d'accord » avec cet énoncé, comparativement à 53,9 % pour les autres étudiants inscrits dans des activités parascolaires.

27. 71,6 % des étudiants pratiquant des activités socioculturelles sont « tout à fait d'accord » avec cet énoncé, comparativement à 61,8 % pour les autres étudiants inscrits dans des activités parascolaires.

TABLEAU 3.5
Répartition procentuelle des étudiants pratiquant des activités
socioculturelles au collège selon certains énoncés*

Dirais-tu que la pratique de tes activités parascolaires:				
	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Tout à fait en désaccord
A. T'aide à mieux t'intégrer au collège	64,9%	27,2%	4,8%	3,1%
B. A un effet positif sur tes études	34,1%	47,4%	16,8%	1,7%
C. Contribue à te réaliser davantage et à avoir une meilleure estime de toi	71,6%	24,7%	2,8%	0,9%

* Le total des répondants varie de 457 à 459 pour les différents énoncés.

Sur le plan culturel, ce groupe d'étudiants serait plutôt actif. C'est ainsi que la majorité lit «souvent» ou «quelquefois» des journaux (66,4%) et des livres (76,6%)²⁸. Pour les deux tiers de ces cégépiens, le motif principal qui les conduirait à lire des journaux serait pour s'informer²⁹ alors qu'on lirait volontiers des livres pour se divertir³⁰. Et que lisent ces étudiants? Le tableau 3.6 reproduit l'éventail des livres lus.

À l'évidence, si l'on retient les sept premiers choix des étudiants, ils traduisent très bien ce que ces derniers nous ont confié, à savoir qu'ils lisent des livres principalement pour se divertir. Le profil de lecture du tableau 3.6 ne peut, par ailleurs, être assimilé à l'ensemble des cégépiens puisqu'il ne concerne que les étudiants pratiquant des activités socio-culturelles et que nous n'avons aucune base de comparaison entre les deux.

28. Pour la lecture des journaux, la ventilation est la suivante: «souvent» (25,4%), «quelquefois» (41,0%), «rarement» (25,4%), «jamais» (8,2%). En ce qui a trait à la lecture de livres, on obtient le portrait suivant: «souvent» (43,2%), «quelquefois» (33,4%), «rarement» (20,0%), «jamais» (3,4%).

29. 64,3% des étudiants pratiquant des activités socioculturelles ont rapporté lire des journaux pour s'informer, se renseigner sur un sujet, 17,9% pour se détendre, relaxer, pour le plaisir de lire, 7,2% parce que c'est nécessaire ou utile pour les études et 10,6% pour d'autres motifs.

30. 68,2% des étudiants pratiquant des activités socioculturelles ont rapporté lire des livres pour se détendre, relaxer, pour le plaisir de lire, 18,7% parce que c'est nécessaire ou utile pour les études, 7,2% pour s'informer, se renseigner sur un sujet et 5,9% pour d'autres motifs.

TABLEAU 3.6
Catégories de livres lus par des étudiants pratiquant
des activités socioculturelles

Catégorie de livres*	% d'étudiants
1. Des romans policiers, d'espionnage, d'aventure ou de science-fiction	58,7%
2. Des romans de grands auteurs	39,8%
3. Des best-sellers	36,2%
4. Des romans d'amour ou sentimentaux	31,8%
5. Des romans à caractère historique, social, littéraire	31,6%
6. Des albums de bandes dessinées	29,7%
7. Des livres d'art ou sur l'art	21,2%
8. Des livres sur le développement personnel, la psychologie	19,5%
9. Des ouvrages documentaires, sur l'actualité	16,5%
10. De la poésie	15,4%
11. Des livres pratiques (bricolage, cuisine, horticulture, artisanat, etc.)	13,9%
12. Des livres scientifiques (éducation, médecine, économie)	13,6%
13. Des biographies ou autobiographies	12,3%
14. Des livres sur l'histoire, la généalogie, le patrimoine	11,1%
15. Des livres sur la santé, les médecines douces, la bonne forme physique	9,7%
16. Des livres religieux, de spiritualité	8,9%
17. Des livres sur l'ésotérisme, la parapsychologie ou les sciences occultes	8,4%
18. Des essais	7,8%
19. Des livres d'ordinateurs, sur la micro-informatique	6,3%
20. Autres	13,9%

* Cette nomenclature nous a été fournie par le ministère de la Culture, des Communications et de la Condition féminine.

Pour compléter ce portrait d'ensemble des étudiants engagés dans des activités socioculturelles, je mentionnerai deux traits qui les distingueraient de ceux pratiquant des activités parascolaires. Ils concernent le bien-être personnel et le champ des valeurs.

Précédemment, on a vu que les étudiants pratiquant des activités parascolaires étaient moins stressés que la moyenne des cégépiens et qu'une plus faible proportion d'entre eux pouvaient se sentir « déprimés ». Le cas des étudiants engagés dans des activités socioculturelles semble se poser d'une manière différente. Ainsi, ils éprouveraient sensiblement le même

degré de stress que l'ensemble des collégiens³¹; de plus, la proportion d'étudiants considérant se sentir «souvent» ou «très souvent» déprimés est nettement plus élevée dans ce groupe que celle observée pour l'ensemble des cégépiens³². Est-ce à dire que la pratique d'activités socio-culturelles n'aurait pas un effet immunitaire sur ces indicateurs de bien-être personnel? Serait-ce lié à la nature du secteur d'activités suggérant une intériorité et une sensibilité plus grandes chez ces étudiants? Difficile de conclure à partir d'une seule étude.

À l'échelle des valeurs, les étudiants inscrits dans des activités socio-culturelles au collège ont le même système de valeurs que les autres cégépiens à quelques différences près. C'est ainsi que les valeurs de type matérialiste seraient moins prégnantes chez eux. Par exemple, l'apparence et la consommation de biens matériels sont des valeurs moins privilégiées par eux que par les autres cégépiens, alors que celles se rattachant à la spiritualité compteraient davantage chez eux comparativement aux autres étudiants³³.

Notre enquête précédente (Roy, Bouchard et Turcotte, 2007) avait également souligné ce trait distinctif chez les étudiants pratiquant des activités socioculturelles, à savoir l'existence chez eux d'un système de valeurs moins matérialistes que chez les autres cégépiens. Cela ne signifie en rien qu'ils soient à distance de l'univers de la consommation; mais on observe chez eux un intérêt moins grand en faveur de ces valeurs.

Quittons ce portrait général pour examiner les différences entre les filles et les garçons inscrits dans des activités socioculturelles au sein de leur collège. Ces différences sont parfois appréciables, témoignant à l'occasion de modes de socialisation distincts. Examinons de plus près le

-
31. Au total, 56,0% des étudiants pratiquant des activités socioculturelles se disent «stressés» ou «très stressés», comparativement à 51,7% pour l'ensemble des cégépiens.
 32. Ainsi, 28,0% des étudiants pratiquant des activités socioculturelles disent se sentir «souvent» ou «très souvent» déprimés, comparativement à 19,9% pour l'ensemble des cégépiens.
 33. Ainsi, 14,2% des étudiants pratiquant des activités socioculturelles, comparativement à 20,2% pour l'ensemble des étudiants, sont «tout à fait d'accord» avec l'énoncé suivant: «L'apparence est quelque chose d'important pour moi». Également, 6,3% des étudiants du premier groupe comparativement à 10,5% des étudiants du second groupe, sont «tout à fait d'accord» avec l'énoncé suivant: «La consommation de biens matériels est importante pour moi». En ce qui a trait à l'énoncé suivant: «Les valeurs spirituelles sont une dimension importante pour moi», 19,9% des étudiants pratiquant des activités socioculturelles, comparativement à 12,5% pour l'ensemble des étudiants, sont «tout à fait d'accord» avec l'énoncé. Pour ces trois énoncés de valeurs, des indices ont été élaborés pour tenir compte de l'ensemble des choix de réponse.

prochain tableau qui reproduit les principales différences selon le genre à partir de quatre thématiques qui se sont imposées: les valeurs des étudiants, l'univers des études, la lecture et le bien-être personnel.

TABLEAU 3.7
Synthèse des différences selon le genre des étudiants

Différences selon le genre*

Valeurs

Les garçons accordent plus d'importance à la compétition.

Les filles accordent plus d'importance à l'effort pour réussir.

Les filles accordent plus d'importance à la réussite des études.

Les filles accordent plus d'importance au respect.

Les filles accordent davantage d'importance à la famille.

Les garçons accordent plus d'importance au plaisir.

Les filles accordent plus d'importance au dépassement de soi.

Les filles accordent plus d'importance à la minutie.

Études

Les filles ont plus d'intérêts pour leurs études.

Les filles consacrent plus d'heures à leurs études.

Les filles considèrent plus que le cégep est un milieu stimulant.

Lecture

Les filles lisent plus souvent des livres.

Les filles lisent plus souvent des romans d'amour ou sentimentaux.

Les filles lisent plus souvent des best-sellers.

Les filles lisent plus souvent des livres sur le développement personnel, la psychologie.

Les filles lisent plus souvent des romans de grands auteurs.

Les filles lisent plus souvent des livres d'art ou sur l'art.

Les garçons lisent plus souvent des livres d'ordinateurs, sur la micro-informatique.

Les garçons lisent plus souvent des bandes dessinées.

Bien-être personnel

Les filles sont plus souvent stressées.

Les filles ont plus souvent le sentiment d'être déprimées.

* Toutes les variables sont significatives sur le plan statistique, soit un $P \leq 0,05$. Selon les variables, la valeur du P varie de 0,000 à 0,034. Sans indiquer de rang, les variables ont été classées selon l'importance du P .

Ce tableau reflète certaines tendances que nous avons eu l'occasion de documenter dans l'étude ayant porté sur la réussite scolaire selon le genre en milieu collégial (Roy, Bouchard, Turcotte, Tremblay et Fournier, 2010). Tout particulièrement, l'engagement plus marqué chez les filles à l'endroit des études dans leur système de valeurs, le stress qui serait plus présent chez elles et l'esprit de compétition qui serait plus prononcé chez les garçons, figurent en tête de liste des points communs entre les présents résultats et ceux de cette autre recherche³⁴. L'actuelle étude ajoute un volet concernant la lecture de livres, volet qui vient compléter le profil des différences entre les filles et les garçons. Ce volet n'est pas sans exprimer des formes distinctes de socialisation qui pourraient être à l'origine des choix de lectures des uns et des autres³⁵.

Faisons une parenthèse: toujours dans l'étude de Roy *et al.* (2010), on retrouvait deux modèles d'explication des différences selon le genre des étudiants, soit un **modèle d'engagement de type conformiste** chez les filles et un **modèle d'affirmation de type ludique** chez les garçons. Examinons de plus près les termes de ces deux modèles.

Chez les filles, le modèle de l'engagement de type conformiste traduirait un engagement plus intégré et soutenu chez elles concernant leur cheminement scolaire; ce dernier se maillerait davantage à leurs propres aspirations personnelles et professionnelles. Constat similaire pour Rivière et Jacques (2002) qui se sont intéressés aux représentations sociales de la réussite selon le genre. Selon eux, la majorité des filles considéreraient leurs études comme faisant partie d'un projet personnel, expliquant en bonne partie leur motivation plus forte que chez les garçons à réussir leurs études et le fait qu'elles y consacrent, en conséquence, plus d'efforts que ces derniers.

De plus, selon l'étude de Roy *et al.* (2010), les valeurs liées à l'importance des études seraient intégrées d'une manière plus significative chez elles; il s'agit ici d'un point d'appui important à leur engagement en faveur de leurs études. Enfin, cet engagement serait teinté par un certain conformisme scolaire se traduisant notamment par le fait que les filles se plieraient plus volontiers aux exigences et aux contraintes du système scolaire pour réussir (Conseil supérieur de l'éducation, 1995; Doré, Hamel et Méthot,

34. Notamment, à consulter le tableau 16 de l'étude de Roy, Bouchard, Turcotte, Tremblay et Fournier, 2010, p. 57.

35. Soulignons en particulier la sphère de l'intime qui serait davantage celle des filles et la sphère du ludique qui se rapporterait davantage aux garçons.

2008; Saint-Amant, 2007) et qu'elles détecteraient mieux que les garçons les règles en classe, les exigences scolaires et les attentes des enseignants (Larose et Roy, 1993).

Du côté des garçons, le modèle d'affirmation de type ludique les représenterait davantage. C'est ainsi que, dans l'étude de Roy *et al.* (2010), les garçons ont manifesté de différentes façons leur volonté d'être autonomes devant les professeurs, devant leurs parents, et valorisant l'esprit de compétition ainsi que la capacité de réaliser seuls une activité parascolaire par exemple.

Les garçons carbureraient donc davantage à l'autonomie personnelle et même à une forme d'individualisme selon des propos recueillis en entrevues de groupe. Ils seraient majoritairement plus enclins à développer individuellement leur mode d'apprentissage et ils seraient moins respectueux que les filles à l'endroit des exigences du milieu scolaire selon Lafortune et Deaudelin (2001) et Sylvain (2004). De plus, ils s'inscriraient plus que les filles dans une perspective ludique où le plaisir doit être présent dans les mécanismes d'apprentissage, où ils peuvent s'éprouver à travers des activités pédagogiques axées, par exemple, sur la recherche de solutions.

Plus loin, au prochain chapitre, nous aurons l'occasion de revenir sur des aspects de ces deux modèles explicatifs pour mieux interpréter selon le genre le contenu des entrevues de groupe. Pour le moment, soulignons que l'étude de Roy *et al.* (2010) nous invite à la prudence; notamment, elle mentionne le fait que, globalement, le portrait des étudiants qui réussissent sur le plan scolaire au cégep ne serait pas si différent selon le genre des étudiants. C'est plutôt du côté des étudiants à risque, sur le plan de la réussite scolaire, que les différences selon le genre seraient les plus marquées. Les travaux de Boisvert *et al.* (2006, 2008) et ceux de Saint-Amant (2007) vont dans le même sens. Cependant, au-delà de cette prudence, il est vrai que certains traits distincts entre les filles et les garçons ressortent à l'examen.

Sur un autre registre, les étudiants engagés dans un programme de formation connexe à la pratique de leurs activités socioculturelles présenteraient quelques différences avec les autres cégépiens inscrits à ces activités. La comparaison a mis en évidence trois dimensions: l'intégration au cégep, l'appréciation du travail des enseignants et la lecture.

Les étudiants du premier groupe (inscrits à un programme d'études similaire à la pratique d'activités socioculturelles) seraient davantage intégrés au cégep que les étudiants du second groupe. En comparaison, ces

étudiants du premier groupe considèrent le cégep comme étant un milieu plus stimulant³⁶, ils se sentent mieux au collège³⁷ et ils estiment que leur adaptation au collège fut plus facile³⁸.

De plus, ces étudiants semblent davantage apprécier leurs relations avec leurs groupes d'étudiants³⁹ et avec leurs professeurs⁴⁰, soit deux autres indices favorables à une meilleure intégration au cégep. Notons au passage que ces différents indices représentent pour la plupart des facteurs associés de près à la réussite scolaire.

L'appréciation du travail des enseignants est la deuxième dimension de notre exercice de comparaison entre les deux groupes d'étudiants pratiquant des activités socioculturelles. Cette appréciation se présenterait sous un jour plus favorable dans le groupe des étudiants inscrits à un programme de formation en lien avec leurs activités socioculturelles. Ainsi, ils sont plus nombreux, en proportion, à être « tout à fait d'accord » avec les énoncés suivants :

- Les professeurs enseignent bien⁴¹ ;
- Les professeurs connaissent bien leur matière⁴² ;
- Les professeurs savent nous intéresser⁴³ ;

36. 39,4 % des étudiants inscrits à un programme d'études connexe à leurs activités socioculturelles considèrent « très stimulant » le collège, comparativement à 26,1 % pour les autres étudiants pratiquant des activités socioculturelles.

37. 56,3 % des étudiants inscrits à un programme d'études connexe à leurs activités socioculturelles se sentent « très bien » au collège, comparativement à 48,6 % des autres étudiants pratiquant des activités socioculturelles.

38. 55,4 % des étudiants inscrits à un programme d'études connexe à leurs activités socioculturelles estiment que leur adaptation au collège fut « très facile », comparativement à 46,0 % des autres étudiants pratiquant des activités socioculturelles.

39. 42,9 % des étudiants inscrits à un programme d'études connexe à leurs activités socioculturelles se disent « très satisfaits » de leurs relations avec leurs différents groupes de classe, comparativement à 32,9 % pour les autres étudiants pratiquant des activités socioculturelles.

40. 38,6 % des étudiants inscrits à un programme d'études connexe à leurs activités socioculturelles se disent « très satisfaits » de leurs relations avec les professeurs, comparativement à 32,9 % pour les autres étudiants pratiquant des activités socioculturelles.

41. 30,7 % des étudiants inscrits à un programme d'études connexe à leurs activités socioculturelles sont « tout à fait d'accord » avec cet énoncé, comparativement à 21,6 % pour les autres étudiants pratiquant des activités socioculturelles.

42. 63,1 % des étudiants inscrits à un programme d'études connexe à leurs activités socioculturelles sont « tout à fait d'accord » avec cet énoncé, comparativement à 54,8 % pour les autres étudiants pratiquant des activités socioculturelles.

43. 25,3 % des étudiants inscrits à un programme d'études connexe à leurs activités socioculturelles sont « tout à fait d'accord » avec cet énoncé, comparativement à 11,3 % pour les autres étudiants pratiquant des activités socioculturelles.

- Les professeurs sont soucieux de notre réussite⁴⁴;
- Les professeurs nous écoutent bien⁴⁵.

Comment expliquer ces résultats à la fois sur l'intégration au cégep et sur l'appréciation des professeurs chez ces étudiants inscrits dans un programme de formation en lien avec leurs activités socioculturelles? J'é mets une hypothèse. Une partie de l'explication tiendrait peut-être à l'existence d'une plus grande proximité et d'une plus grande complicité des étudiants entre eux et avec les professeurs. Phénomène résultant du fait qu'ils cheminent ensemble depuis un, deux ou trois ans dans un programme d'études commun. Ce sont notamment des caractéristiques que l'on retrouve plus souvent dans des programmes de techniques au collégial dans lesquels se concentrent également ces étudiants (par exemple le programme danse et interprétation).

La lecture est la troisième dimension retenue. On constate que les étudiants qui sont dans un programme d'études correspondant avec leurs activités socioculturelles lisent davantage que les étudiants appartenant au second groupe. Ainsi, 57,1 % des étudiants du premier groupe disent lire « souvent » des livres comparativement à 34,7 % pour les étudiants du second groupe. Quant aux types de livres lus par ce premier groupe d'étudiants, on y retrouve davantage des livres d'art ou sur l'art⁴⁶, des romans de grands auteurs⁴⁷ et à caractère biographique, social et littéraire⁴⁸ et, enfin, de la poésie et des essais⁴⁹.

Ce clivage bien apparent sur le plan de la lecture entre les deux groupes d'étudiants tiendrait possiblement au fait que les étudiants du premier groupe auraient une propension plus grande à lire des livres se

-
44. 49,4 % des étudiants inscrits à un programme d'études connexe à leurs activités socioculturelles sont « tout à fait d'accord » avec cet énoncé, comparativement à 34,4 % pour les autres étudiants pratiquant des activités socioculturelles.
 45. 42,2 % des étudiants inscrits à un programme d'études connexe à leurs activités socioculturelles sont « tout à fait d'accord » avec cet énoncé, comparativement à 30,7 % pour les autres étudiants pratiquant des activités socioculturelles.
 46. 37,5 % des étudiants inscrits à un programme d'études connexe à leurs activités socioculturelles lisent cette catégorie de livres, comparativement à 11,2 % pour les autres étudiants pratiquant des activités socioculturelles.
 47. 51,7 % des étudiants inscrits à un programme d'études connexe à leurs activités socioculturelles lisent ces catégories de livres, comparativement à 32,6 % pour les autres étudiants pratiquant des activités socioculturelles.
 48. 40,9 % des étudiants inscrits à un programme d'études connexe à leurs activités socioculturelles lisent cette catégorie de romans, comparativement à 26,0 % pour les autres étudiants pratiquant des activités socioculturelles.
 49. 21,6 % des étudiants inscrits à un programme d'études connexe à leurs activités socioculturelles lisent ces catégories de livres, comparativement à 11,6 % pour les autres étudiants pratiquant des activités socioculturelles.

rapportant à leur champ d'études, lui-même en lien avec leurs activités socioculturelles. D'autant qu'il y a fort à parier que les étudiants, dans leurs réponses, ont vraisemblablement comptabilisé des livres qui sont dans leur programme d'études.

SYNTHÈSE DES DEUX ÉTUDES

Dans ce chapitre, je me suis appliqué à tracer les contours d'un portrait des cégépiens évoluant dans le secteur des activités parascolaires de leur collège. Pour l'essentiel, il a permis de mettre en évidence un fait marquant : il existerait un lien fécond entre la pratique d'activités parascolaires et l'intégration à la vie du collègue d'une part et à l'univers scolaire d'autre part.

Ainsi, comparativement aux autres étudiants, ceux engagés dans des activités parascolaires (incluant bien sûr des activités socioculturelles) se sentent mieux au cégep, ils estiment davantage que ce dernier est un milieu stimulant et ils sont plus satisfaits des relations qu'ils entretiennent avec les professeurs. De plus, ils ont de meilleurs résultats scolaires que la moyenne des cégépiens et ils sont deux fois moins nombreux, en proportion, à songer à abandonner les études, ce qui est appréciable ! Rappelons que lorsqu'on sonde ces étudiants, ils considèrent majoritairement que la pratique d'activités parascolaires favoriserait une meilleure intégration au cégep (86,3% des étudiants) et qu'elle aurait un effet bénéfique sur les études (77,5% des étudiants).

Des résultats similaires avaient été enregistrés dans l'étude sur le parascolaire et la réussite scolaire (Roy, Bouchard et Turcotte, 2007)⁵⁰. Mieux encore : dans cette étude, il était fait mention que pour l'un des deux groupes d'étudiants interviewés, la moitié des participants avaient confié que n'eut été de leur implication dans des activités socioculturelles, ils auraient de leur avis probablement abandonné leurs études⁵¹.

D'autres dimensions ont été explorées dans ce chapitre, notamment la contribution des activités parascolaires au bien-être personnel et à la réalisation de soi. Mais, demeurons sur le terrain scolaire, car il est au centre de notre questionnement dans cet ouvrage. Il est vrai qu'il existe

50. Notamment, les étudiants pratiquant des activités socioculturelles au Cégep de Sainte-Foy (182 étudiants) avaient une moyenne scolaire plus élevée que la moyenne des étudiants du collège (77,8%, comparativement à 73,9% pour l'ensemble des étudiants) et ils songeaient à abandonner leur programme d'études dans une proportion de 8,8%, comparativement à 15,9% pour l'ensemble des étudiants du collège (Roy, Bouchard et Turcotte, 2007, p. 22).

51. Roy, Bouchard et Turcotte, 2007, p. 29.

bel et bien selon nos résultats une association positive entre la pratique d'activités parascolaires et la réussite scolaire, principalement en ce qui concerne la persévérance aux études. Cependant, la relation de causalité entre les deux ne serait pas linéaire; elle serait indirecte plutôt que directe. Je m'explique.

Un examen attentif des données⁵² permet d'observer que l'influence de la pratique d'activités parascolaires s'exercerait dans un premier temps sur la qualité de l'intégration au cégep de l'étudiant; dans un second temps, les facteurs associés à l'intégration au collège agirait directement (avec le concours d'autres facteurs) sur la persévérance aux études. Donc, ces différents foyers de variables s'influenceraient mutuellement pour créer une synergie favorable à une persévérance scolaire accrue. C'est dans cette perspective qu'on peut souligner la contribution des activités parascolaires à la rétention aux études.

La question du rendement scolaire se présente sous un éclairage plus complexe. Ainsi, concernant le rendement scolaire, les facteurs liés à l'intégration au cégep n'agiraient pas de façon aussi sensible que dans la problématique de l'abandon scolaire. Cependant, deux d'entre eux méritent notre attention: chez les filles, la perception de l'influence positive de la pratique d'activités parascolaires sur leurs études; chez les garçons, le fait de se sentir bien au cégep. Tel que mentionné précédemment, ces deux facteurs sont étroitement reliés à un meilleur rendement scolaire.

Mais, contrairement à la persévérance scolaire où une logique d'intégration au cégep permet de mieux comprendre le lien positif entre la pratique d'activités parascolaires et la rétention aux études, il apparaît difficile de déduire des résultats une logique particulière pouvant expliquer l'association entre cette pratique et le rendement scolaire. Pourtant, à l'état brut, elle existe: on a vu que ces étudiants cumulaient de meilleurs résultats scolaires que la moyenne des cégépiens. Le taux de scolarité plus élevé des parents de ces étudiants pourrait, par ailleurs, fournir un élément d'explication, sans qu'il ne puisse être garant à lui seul d'une influence réelle sur le rendement scolaire⁵³.

52. Des analyses de régressions linéaires multiples et de régressions logistiques ont été réalisées afin de mieux connaître l'agencement des variables permettant le mieux de prédire un meilleur rendement scolaire et une plus grande persévérance aux études.

53. Dans cette étude sur les étudiants pratiquant des activités parascolaires, le taux de scolarité des parents est positivement associé à un rendement scolaire plus élevé, bien que la force de l'association ne permet pas de ranger ce facteur parmi les plus déterminants (voir tableau 3.3, p. 26). Cependant, au tableau 3.1 sur les caractéristiques de ces étudiants (p. 21), le taux plus élevé de scolarité du père et de la mère figure parmi les facteurs prépondérants.

Les conclusions auxquelles nous arrivons présentent une analogie avec ce qu'en dit la littérature scientifique. C'est ainsi, tel que rapporté au chapitre 2, que les écrits recensés mettent en évidence l'apport de la pratique d'activités parascolaires sur la persévérance aux études, mais demeurent davantage prudents sur la relation avec le rendement scolaire.

La problématique identitaire de l'étudiant en relation avec la pratique d'activités parascolaires n'a pas véritablement été analysée dans cette partie «statistique» des deux études dont le chapitre rend compte. Une exception tout de même: la référence au fait que cette pratique est perçue par les étudiants comme une contribution significative à la réalisation et à l'estime d'eux-mêmes. C'était, du reste, l'énoncé qui a recueilli le plus d'adhésion des étudiants aux tableaux 3.2 et 3.5 (p. 23 et p. 33).

Afin de mieux apprécier le rôle de la problématique identitaire chez les étudiants en lien avec leur développement personnel et leur parcours scolaire, le mode des entrevues de groupe s'est avéré un moyen plus efficace. C'est l'objet du prochain chapitre qui examinera également d'autres dimensions de leur réalité. Mais avant, il importe de revenir sur une question, soit le rapport au temps. Je m'explique.

On a bien vu dans ce chapitre que les étudiants engagés dans des activités parascolaires consacraient tout autant de temps que les autres collégiens à leurs études et à un travail rémunéré. Donc, c'est véritablement en sus de la même semaine régulière des autres étudiants au cégep, soit entre 45 et 50 heures (Roy, 2008), que ce groupe d'étudiants accordent en moyenne cinq heures à leurs activités parascolaires, sans compter parfois du bénévolat dans la communauté qui s'ajoute à l'horaire. C'est appréciable!

Or, tel que nous l'avons souligné au chapitre 1, la désynchronisation des temps sociaux constituent un contexte social qui caractérise les cégépiens d'aujourd'hui. Et ce serait la part grandissante dans le temps consacré à un emploi pendant les études qui serait en grande partie responsable de ce phénomène où les frontières entre les différentes sphères de la vie du cégépien deviennent de plus en plus poreuses, voire éclatées (Roy, 2008).

Ce cadre plus général expliquerait selon des intervenants rencontrés dans différents cégeps au Québec la difficulté plus grande à recruter des étudiants pour des activités parascolaires. Ce phénomène est difficile à apprécier empiriquement, car nous n'avons pas de points de comparaison dans les études consultées pour ce faire. Néanmoins, il est plausible de penser que la spirale montante de la dualité travail et études exercerait

en soi suffisamment de pression sur l'horaire des cégépiens pour expliquer en bonne partie les obstacles rencontrés à ce titre dans certains cégeps. Et si la tendance à la hausse se poursuivait dans le temps en faveur du travail rémunéré, il y aurait fort à parier que l'effet de contraction sur le secteur parascolaire serait d'autant ressenti. Pour l'instant, nous prenons acte du phénomène.

LA PAROLE AUX ÉTUDIANTS¹

Je ne suis pas seulement là pour une technique, je suis là pour vivre.
Une étudiante

Comment les étudiants perçoivent-ils l'univers des activités socioculturelles ? Quelle signification y accordent-ils sur le plan personnel et à celui du développement de leur identité ? Quels rapports voient-ils entre la pratique de ces activités et leur parcours au cégep ? Quelles sont les stratégies qu'ils déploient pour concilier études, activités socioculturelles, travail rémunéré, sorties et autres occupations ? Voilà quelques-unes des questions qui feront l'objet de ce chapitre. D'une manière plus générale, cette exploration se propose de dégager certaines logiques tenant à l'identité et aux conduites de ces étudiants pratiquant des activités socioculturelles au cégep.

-
1. L'essentiel de ce chapitre est tiré de l'étude de J. Roy., J. Bouchard et M.-A. Turcotte, en collaboration avec G. Tremblay et S.-O. Fournier, *Filles et garçons au collégial : des univers parallèles ? Étude sur la problématique des genres et la réussite scolaire*, rapport de recherche PAREA, Québec, Cégep de Sainte-Foy, équipe Masculinités et Société et Observatoire Jeunes et Société, juin 2010. Le texte a été remanié aux fins de cet ouvrage. Ce sont mes deux collègues Josée Bouchard et Marie-Anne Turcotte qui ont conduit avec beaucoup de doigté et de professionnalisme les entrevues de groupe auprès des étudiants.

Pour ce faire, nous avons puisé à deux rencontres de groupe, effectuées au Cégep de Sainte-Foy, l'une avec dix filles, l'autre avec dix garçons, principalement engagés dans des activités socioculturelles au cégep à l'automne 2009. Ces étudiants ont été sélectionnés au hasard à partir des listes d'étudiants inscrits à ces activités. Cette façon de faire permettra de distinguer les observations et les constats selon le genre des étudiants, s'il y a lieu.

Nous avons procédé à une analyse de contenu des entrevues de groupe selon le mode de l'analyse thématique telle que définie par Paillé et Mucchielli (2003). Pour le lecteur qui serait désireux d'en savoir davantage sur la méthode utilisée, il pourra consulter à l'annexe 2 un document qui la reproduit.

CE QU'EN DISENT LES ÉTUDIANTS

Six thèmes ont surgi de l'analyse des entrevues de groupe, soit la motivation aux études, l'intégration au cégep et l'entraide, le développement personnel et identitaire, l'appartenance au groupe, le lien avec le secondaire et l'organisation du temps. De fait, ces thèmes constituent en quelque sorte des « commodités » pour l'analyse, car dans la réalité, des passerelles se sont nouées régulièrement entre eux.

Le premier thème porte sur **la motivation aux études**. Il s'agit d'un facteur clé de la réussite scolaire – peut-être le plus important ! Ainsi, selon nos résultats, l'intérêt porté aux études et les valeurs accordées à l'éducation logent au premier rang des déterminants de la réussite scolaire.

Selon certains étudiants, la motivation aux études transiterait en partie par la pratique d'activités socioculturelles :

Tu sais, vu que les études puis le parascolaire c'est comme relié ensemble, bien ça aide comme à faire aimer plus les études vu qu'on aime une autre partie, c'est comme tout un tout qui fait que ça aide à mieux aimer le tout, là, vu qu'il y a une partie qui est intéressante, là, qui est plus « cool » [...] faire du théâtre, je ne sais pas, puis du parascolaire, c'est peut-être à peu près genre le tiers de ma motivation pour venir au cégep, sincèrement.

Un étudiant

[...] quand tu reviens de ton activité, on dirait que tu es plus libérée puis tu es plus motivée à faire tes devoirs que si tu arrivais justement de ton cours, tu rembarques directement après dans ton cours, je trouve que ça aide de penser à d'autre chose.

Une étudiante

[...] pour certaines personnes, ça les pousse à... parce qu'ils aiment beaucoup cette activité-là, ils vont travailler plus fort, ils vont vraiment vouloir réussir leurs cours de ce côté-là. Ça fait que moi, je trouve que c'est un plus.

Une étudiante

D'autres étudiants apportent la nuance suivante, à savoir qu'on peut reconnaître l'existence d'une contribution de ces activités sur le parcours scolaire, mais celles-ci agiraient d'une manière « indirecte », selon eux :

[...] c'est sûr qu'indirectement je pense que oui, ça l'a un effet sur nos résultats scolaires parce que justement on est plus aptes à avoir des bons résultats quand on est de bonne humeur que quand on a l'impression que tout va mal puis qu'on est complètement démotivés, là.

Un étudiant

[...] on est moins motivés, bien on va avoir quelque chose d'autre qu'on aime, ça fait qu'en quelque part, ça va faire... ça va jouer dans nos études d'une certaine manière, peut-être pas directement, mais ça va aider un peu.

Un étudiant

Cependant, c'est sur le plan de la persévérance aux études que les témoignages se sont faits plus nombreux. Comme si, dans l'esprit de certains étudiants, ce n'est pas tant par la positive (par exemple, l'obtention de bons résultats scolaires résultant de l'engagement parascolaire) que par la négative (le parascolaire serait un antidote au décrochage scolaire) que la relation « études et parascolaire » s'exercerait le plus favorablement. Le discours des étudiants emprunte alors diverses avenues pour illustrer l'importance des activités socioculturelles sur la persévérance aux études :

Moi, je dirais que sur la persévérance puis tout cet aspect-là, oui, beaucoup parce que, tu sais, à un moment donné, surtout en... moi, je le vis en troisième session, je vis une « éccœurte » aigüe des cours que je fais, là. Tu sais, ce n'est pas parce que j'ai une perte d'intérêt, c'est juste parce que ça revient, en tout cas, c'est un peu... bien, pas redondant, mais c'est les mêmes cours, les mêmes choses puis il n'y a pas de pause, ça fait que je trouve que m'impliquer dans le théâtre puis tout ça, ça me donne vraiment... ça me dit : O.K., il faut que je « toffe » jusqu'à la quatrième session parce que ma pièce est à la quatrième session [...] pour certaines personnes, ça les pousse à... parce qu'ils aiment beaucoup cette activité-là, ils vont travailler plus fort, ils vont vraiment vouloir réussir leurs cours de ce côté-là. Ça fait que moi, je trouve que c'est un plus [...]. Ça te rattache au cégep alors que tu pourrais être dans une équipe civile qui ne te donnerait pas tant de lien avec tes études, tandis que je trouve que vraiment les activités parascolaires nous permettent de rester accrocher à ça puis de se faire... de faire des nouvelles connaissances, tu sais.

Une étudiante

[...] ça l'amène quelque chose comme que j'avais vraiment envie de m'impliquer. Ça fait que, tu sais, même si je n'ai pas le goût d'aller au cégep, bien ça m'amène quelque chose que, tu sais, je ne voudrais pas décrocher de ça puis

qui m'intéresse, ça fait que ça l'aide, d'une certaine manière. J'ai remarqué que j'étais un peu plus motivé, là. Tu sais, mes notes ça va jouer pas mal dans les mêmes résultats, mais je me sens plus motivé puis je n'ai pas le goût de... j'ai moins le goût de décrocher, mettons, là.

Un étudiant

[...] je pense que si je n'avais pas d'activités en dehors, j'aurais peut-être moins de motivation pour ce que je fais au cégep [...] si je n'avais pas eu mes activités à côté, je ne serais pas restée jusqu'au bout pendant... pendant mon année. Et ce qui m'a quand même permis de valider une année d'études en fait, c'était le théâtre et puis mon engagement dans un hôpital, en fait. Ce qui m'a amenée, oui, voilà, à poursuivre et je pense que c'est quelque chose, enfin moi, pour ma part, en tout cas, c'est quelque chose dont j'ai besoin pour mon équilibre parce que si je ne faisais pas autre chose à côté, si je ne faisais que mes études, mes devoirs et puis c'est tout, je ne pourrais pas. C'est tout simplement, je ne pourrais pas.

Une étudiante

[...] je trouve que c'est vrai que ça remonte... ça aide à mieux avoir des... comme à mieux se motiver au cégep parce que tu sais, tu... tu sais, des fois, tu sais on a des « down » tout le monde un peu puis on n'a plus envie d'étudier, on est tannés, on a trop de travaux. Tu sais, on se dit des fois... c'est comme t'arrives le soir, tu vas être à la pratique de théâtre puis tu es content d'y aller parce que tu te dis : « enfin, je vais pouvoir décrocher, je vais pouvoir faire quelque chose que j'aime » puis tu sais, c'est avec le cégep.

Un étudiant

Ce dernier étudiant parle de « décrocher » au sens d'« évasion nécessaire » pour poursuivre ses études avec intérêt. Cela donnerait une « énergie nouvelle » selon son expression. Ces dimensions ont été évoquées par d'autres participants et de diverses façons. Dans l'esprit de ces étudiants, l'évasion procurée par la pratique d'activités socioculturelles significatives aurait l'effet de les disposer davantage aux études... à la condition que le temps accordé à ces activités ne vienne pas réduire celui consacré aux études :

[...] je suis convaincu que toutes nos activités qu'on pratique ça nous motive un peu, là, parce que ça nous permet de décrocher puis comme tu disais, là, tu sais tu es content d'aller là, ça fait que quand tu sors de là, bien là, tu sais, tu n'es plus découragé par ta journée, là.

Un étudiant

Admettons qu'on a une réunion puis tout le monde se parle puis tu sais, on rentre dans des discussions, on sort de là, on a le sourire sur la face. Il me semble que quand je souris puis quand je suis content, c'est plus facile faire des devoirs que quand je suis découragé parce que j'ai passé une journée de

huit heures puis je suis fatigué, là. Même quand on est fatigués, on rentre là puis on dirait que ça nous réénergise, ça puis... bon bien, je suis prêt, là, je rentre dans mes devoirs de maths, là.

Un étudiant

Cette «évasion» ne serait pas que ludique, selon certains. Dans la mesure où elle s'inscrit dans une perspective d'engagement personnel, ce temps accordé aux activités parascolaires prend toute sa signification. Ici, on serait tenté de parler davantage «d'invasion» que «d'évasion». Lisons ce témoignage :

Je pense qu'à partir du moment où on est engagés, par exemple, dans une pièce de théâtre, qu'on doit la jouer, bien il faut qu'on soit opérationnels, quoi, pour le faire et c'est aussi important que nos études et notre réussite scolaire [...] si je suis dans la pièce de théâtre, j'ai un rôle à jouer, on a des répétitions à faire, on a des mises en scène à préparer et tout ça puis... bien si je ne peux pas y aller une fois, ça va, deux fois, mais au fur et à mesure, ça s'accumule beaucoup et puis bien, c'est tout le groupe qui est pénalisé et c'est un engagement que j'ai pour tout le groupe et pour la pièce, de la faire.

Une étudiante

Cet engagement personnel n'est pas sans lien avec la question identitaire, comme nous le verrons plus loin, car c'est sur le plan personnel que des étudiants trouveraient la motivation d'aller le plus loin possible à la fois dans leur mode d'expression parascolaire et dans leurs études.

Portons maintenant notre regard sur le deuxième thème, soit **l'intégration au cégep et l'entraide**. Je rappelle ce qui a été constaté précédemment, à savoir que les facteurs liés à l'intégration au cégep sont une composante importante de la persévérance scolaire.

D'entrée de jeu, des étudiants soulignent que le fait de faire partie d'un groupe à travers des activités socioculturelles faciliterait leur intégration au cégep :

Mais, tu sais, moi, je trouve que c'est positif dans le sens de l'intégration puis du fait que j'aime mieux le cégep à cause de ça...

Une étudiante

Bien moi, je pense qu'il y a une intégration, premièrement dans le groupe qu'on fait partie, là, parce que c'est tout le monde... tout le monde est réuni pour le même intérêt qu'on a, puis il y a une intégration aussi dans le cégep parce que, tu sais, on sent qu'on a plus notre place parce qu'on est utiles aussi, parce que... tu sais, on fait quelque chose en dehors des heures de cours, ça fait qu'on est là, admettons, quand il y a moins de monde au cégep, ça fait qu'on sent peut-être qu'on fait partie du cégep, à cause de ça.

Un étudiant

[...] je suis arrivée au cégep puis il y a tellement de monde que tu fais juste sortir dans le corridor puis tout ce que tu vois c'est des gens qui regardent par terre puis qui vont faire leurs affaires. Moi, je trouve que de se rencontrer le soir puis de voir des gens du cégep qui font leurs études comme toi puis qui sont capables de faire des activités comme ça puis avec qui tu peux échanger, je trouve que ça m'a vraiment apporté du côté intégration.

Une étudiante

[...] je suis arrivée ici puis là, je voyais... c'était vraiment immense, il y avait du monde partout puis là, je ne trouvais pas ma place, là. Tu sais, je ne comprenais pas comment ça fonctionnait ici, tout ça, les premiers jours, je capotais complètement, là. Puis là, tu sais, j'ai voulu m'inscrire au début à des activités, mais je n'ai pas été capable finalement puis là, ça m'a vraiment nui parce qu'après j'avais le goût d'abandonner des fois, j'étais comme... je me sentais vraiment seule, tout ça. Il n'y avait personne dans mon programme que je connaissais. Ça fait que là, à la deuxième session quand j'ai fait partie d'un groupe tout ça, on avait... on a eu notre photo qui a paru deux fois dans Le Rapporteur, tout ça, là, mes profs m'en parlaient puis tout ça. Ça fait que je ne me sentais plus autant anonyme puis c'est ça, j'ai commencé à apprécier le cégep enfin, là. Puis là, cette année, je me sens prête à continuer.

Une étudiante

Cette intégration au cégep par l'entremise d'activités socioculturelles peut signifier, pour certains, une forme d'appropriation d'un espace bien à soi au cégep qui deviendrait dans son esprit sa « place » :

[...] je veux pouvoir continuer à faire du parascolaire puis à m'impliquer quelque part pour avoir une place où je peux m'impliquer puis me sentir... me sentir chez moi, là. Parce que tu sais, l'école, on passe... on ne peut pas le nier, on passe la majeure partie de notre vie ici quasiment puis, tu sais, c'est quasiment une deuxième maison, là, puis c'était... tu sais, faire du parascolaire c'était un peu me sentir m'impliquer à une place, là, parce que juste aller aux cours, c'est comme aller chez toi, juste manger puis aller te coucher, là.

Un étudiant

Tu sais, tu ne fais pas juste occuper pendant deux heures un cours puis après ça tu ramasses toutes tes affaires puis tu t'en vas. Tu sais, nous autres le soir, on a, tu sais, on a comme le cégep à nous autres.

Un étudiant

Ces modes d'intégration conduisent, à l'occasion, à de l'entraide, surtout chez les filles :

[...] ça arrive souvent qu'on va au Club Optimiste puis que, tu sais, on chiale sur nos profs ou on s'aide parce que, tu sais, ça arrive souvent qu'on est frustrées de travailler dans nos affaires ou qu'on a eu un problème, ça fait que ça nous aide beaucoup, là. Puis on s'est beaucoup rapprochées aussi parce

que juste en classe, tu sais, tu n'as pas nécessairement le temps de parler, ça fait qu'au début c'était, genre, salut de temps en temps, mais là, on est vraiment proches puis c'est vraiment rendu une de mes bonnes amies à cause du Club Optimiste, là, ça nous a vraiment rapprochées.

Une étudiante

Bien moi, je trouve... bien, ça ne m'est pas arrivé personnellement vraiment souvent, mais je trouve que... je considère ça comme une banque de ressources vraiment pratique aussi parce que c'est vraiment des gens, tu sais, dans ma troupe, on est 14; 14 filles qui viennent de presque... qui sont dans presque... oui, à peu près 9, 10 programmes différents, tu sais, ça fait qu'on... tu sais, dans mes cours complémentaires où je ne connais rien à une bibliographie, je ne suis pas capable de faire ce truc-là, bien je fais juste parler à une fille à une fille qui est en sciences humaines puis elle va m'aider puis ça va me régler bien des problèmes, là.

Une étudiante

Bien moi, je ne pense pas qu'on s'en va faire nos activités, tu sais, dans le but d'avoir de l'aide pour, bien, des études parce qu'on essaie de décrocher tout le temps. Mais moi, ça m'a aidé à rencontrer des personnes qui, tu sais, j'en ai dans mes cours, là, puis... des personnes que je sais, mon Dieu, je l'ai connu : « Ah toi, tu es dans tel programme puis tu fais tel cours », tu sais. Ça m'est arrivé au moins cinq fois d'aller voir les personnes puis de faire : « Ah oui, viens m'aider », mais tu sais, en dehors, là, des activités, là, c'est quand je les recroise, là, parce que quand je vais faire du théâtre, là, je décroche, là.

Un étudiant

Parfois aussi, ce n'est pas tant sur le plan scolaire que l'entraide s'exprime par l'entremise des activités socioculturelles, mais plutôt sur le plan moral :

Mais moi, ce n'est pas tant sur le plan, tu sais, genre, il m'aide à faire... pour un devoir ou de quoi de même, c'est plus, mettons, tu sais, il y a des filles qui sont en troisième session de sciences nat, puis là, l'autre jour, on était là, tu sais, on capotait avec notre cote R. Bien tu sais, on se demandait si les notes qu'on avait, tu sais, c'est suffisant, tu sais, pour avoir une bonne cote R. Puis tu sais, eux, bien ils nous rassurent, ils font, tu sais, au début c'est vraiment la première session, tu capotes, tu n'as aucune idée c'est quoi ta cote R, que tu peux avoir puis tout ça puis ils disent... tu sais finalement, tu te rends compte que c'est bien correct. Ça fait que moi, c'est plus m'aider à savoir que tu sais, je peux... je peux y arriver, c'est parce qu'on est comme dans le néant, là, avec la cote R, on n'a aucune idée ça va être quoi, là. Ça fait que là, ils me disaient : « Non, tu vas être correcte, là. »

Une étudiante

Ce dernier exemple n'est pas sans exprimer des traits de socialisation qui caractérisent davantage les filles que les garçons, selon nos observations, dans leur rapport aux études, soit l'investissement qu'elles y consacrent et, parfois, le stress qui peut en découler.

Sur un plan plus général, la pratique d'activités socioculturelles pourrait exercer une influence réelle sur **le développement personnel et identitaire** de l'étudiant. C'est le troisième thème. Il s'agit manifestement d'une dimension importante aux yeux des étudiants qui n'ont eu de cesse de souligner que les activités socioculturelles étaient une occasion privilégiée pour mieux se connaître personnellement et s'affirmer en tant qu'individu. Cette contribution à la formation identitaire emprunte différentes formes, comme en font foi les propos suivants des étudiants.

En premier lieu, le sentiment de pouvoir se découvrir comme personne est mentionné par des étudiants :

[...] le théâtre, ça aide vraiment comme à avoir de la confiance en toi, se découvrir, à se donner des buts. Tu sais, on apprend à se découvrir nous-mêmes en vivant d'autre chose, comme d'autres personnages puis c'est ça, dans le fond.

Un étudiant

Oui, bien moi (la pratique d'activités parascolaires) ça m'aide à approfondir mes intérêts dans le fond puis à découvrir ce que je voudrais faire dans le futur, tout ça, là, parce que... comme, genre, les groupes de littérature, tout ça, bien ça m'apprend que j'aime lire puis que j'aime la réflexion.

Une étudiante

Dans leur cheminement identitaire, la phase d'affirmation de soi est une composante majeure. Sur cette dimension, l'apport de la pratique d'activités socioculturelles serait appréciable, selon quelques étudiants rencontrés en entrevue, notamment sous l'angle de la confiance en soi, de l'« autovalorisation » :

Bien, en impro, puis je suis convaincu que c'est la même chose pour le théâtre, c'est naïf, mais tu as tellement plus de confiance en toi quand tu fais un oral ou quand tu parles devant la classe que... tu sais, juste ça, là, je suis convaincu que tu vas chercher au moins facilement un 5% juste à cause de ton aisance. Puis c'est plus facile aussi de... comme de convaincre les gens ou... parce que tu sais, quand tu es à l'aise devant le monde bien... quand tu assumes ce que tu fais puis ce que tu dis, le monde embarque plus que si... si tu n'as pas – comment dire? – si tu n'as pas... si ça paraît que tu n'as pas confiance, bien tu sais... si toi-même, tu n'as pas confiance, les gens n'auront pas confiance en toi, ça fait que...

Un étudiant

[...] ça aide à trouver ses forces puis ses... c'est ça, ça aide à remonter l'estime de soi, là, quand tu pratiques une activité.

Un étudiant

[...] puis pour l'autovalorisation aussi, là, sentir qu'on est capables de faire quelque chose puis de se faire accepter aussi puis tout ça, puis de faire entendre nos idées, nos opinions [...] quand on réalise qu'on peut faire quelque chose puis... ça apporte une fierté, dans le fond, de réussir quelque chose comme,

mettons, que j'arriverais à la fin de l'année puis je pourrais présenter ma pièce de théâtre, je me sentirais vraiment fière puis tout puis je sentirais que mon année a servi à quelque chose, tout ça.

Une étudiante

Parfois, cette affirmation de soi à travers une activité socioculturelle peut prendre la forme d'un but à atteindre :

[...] tu sais, je vois ça comme un défi puis juste de se mettre un défi puis de savoir que tu es capable de le faire, là, à la fin, là, rentrer dans le personnage, quelque chose comme ça, bien tu sais, tu te dis, tu sais, j'ai réussi, tu sais, je suis capable de faire ça.

Un étudiant

Oui, c'est ça, bien dans le fond, tu sais, le théâtre ce n'est pas seulement, mettons, la confiance devant les autres, mais c'est... tu sais, comme toi tu disais, c'est un peu une espèce de grand but, tu sais, que tu t'étais visé puis là, tu l'as vraiment... tu l'as fait puis tu l'as présenté devant le monde puis, tu sais, tu reçois des commentaires puis c'est valorisant recevoir des commentaires des gens quand ils ont trouvé que c'était bon.

Un étudiant

Bien, je veux dire, une activité parascolaire, ça aide à avoir un but puis... dans tes études, mais c'est ça, quand tu es orienté, tu sais où tu t'en vas, bien ça te donne un but encore plus, là.

Un étudiant

Toute cette reconnaissance personnelle et collective que peut procurer la pratique d'activités socioculturelles laisse parfois des traces, des souvenirs qui contribuent au renforcement identitaire :

Bien, tu sais comme... moi, je sais que dans ma polyvalente on était intégrés puis tous ceux qui ont fait du parascolaire, on a tous laissé notre trace, là. Tous les adultes responsables du parascolaire, ils ont tous dit : « On va se souvenir de vous autres. » Tu sais, on a plus laissé notre trace que quelqu'un qui allait à l'école puis qui repartait chez eux le soir [...]. Puis aussi c'est que tous ceux qui faisaient du parascolaire, on allait tous signer sur un mur à l'école, mais les autres ne pouvaient pas signer, c'était juste nous, ça fait qu'on s'est dit qu'on a vraiment laissé notre trace.

Une étudiante

Sur un plan plus existentiel, une étudiante considère que, sans activité socioculturelle, elle ressentirait un vide dans sa vie, une forme de déséquilibre :

Voilà, ça me permet... enfin, je veux dire, c'est presque un équilibre, c'est... ça me manquerait si je ne le faisais pas et même là, bon, aussi j'en ai pas mal et c'est bizarre, quoi, mais... oui, c'est sûr que si je ne faisais rien à côté, il y aurait un trou dans ma vie, il y aurait un trou, je ne serais pas... je n'aurais pas l'impression, pas que la vie ne se limite pas aux études et au travail.

Une étudiante

Le maillage entre la quête identitaire et les activités socioculturelles est une réalité qui, à la manière de chacun et de chacune, s'exprime de diverses façons. Dans tous les cas, la pratique d'activités socioculturelles semblerait exercer une influence sur le développement personnel et identitaire, de l'avis des étudiants interviewés. Sans compter que cette pratique constituerait un lieu d'expression et d'affirmation de soi, d'après plusieurs d'entre eux. Par ailleurs, l'identité de l'étudiant ne serait pas sans passer par une autre réalité, soit **l'appartenance au groupe**. C'est le quatrième thème.

Mais de quelle appartenance s'agit-il? L'appartenance au groupe (une ligue d'improvisation, une troupe de théâtre ou de danse, un comité de rédaction d'un journal culturel étudiant, etc.)? Ou au collège comme communauté? Ou encore aux deux simultanément?

Certains étudiants font un lien entre les deux univers, soit leur groupe socioculturel et le cégep:

Le cégep c'est comme une grande communauté, là, c'est comme un village puis justement dans ce village-là, bien il y a nous autres, là, on se sent partie de ça puis qui fait partie de la communauté.

Un étudiant

D'autres n'y voient que leur groupe, leur «gang»:

Bien, le sentiment d'appartenance au groupe, mais pas nécessairement au cégep, là, je dirais.

Une étudiante

Mais, dans tous les cas, le groupe revêt une importance singulière aux yeux des étudiants, un lieu où s'exprime des formes de solidarités, un lieu aussi où l'étudiant peut s'affirmer sur le plan identitaire, où il vit l'apprentissage de «prendre sa place», comme l'ont souligné des étudiants:

En gros c'est que c'est ça, c'est pas mal la gang avec qui qu'on est, là, tu sais, on est une gang puis on se tient quand même un peu, là.

Un étudiant

Je pense que ça aide aussi à se faire une place, c'est-à-dire que... bien, on fait partie d'un groupe puis même si... comme moi, je sais... je me suis vue évoluer, en fait, au fur et à mesure de mes implications, mais c'est vrai que là, rendue où j'en suis aujourd'hui, je sais que j'ai ma place dans mon groupe de théâtre et j'ai ma place dans mes Rapi-Secours [...] voilà, je ne sais pas trop comment l'exprimer, mais on se sent quelqu'un dans un groupe.

Une étudiante

Ça fait que, tu sais, c'est le fun de pouvoir descendre au local puis tu sais parler avec le monde, tu sais, tiens : « Tu viens manger ici », tu sais. Je veux dire, tu sais, je sens que j'ai ma place.

Une étudiante

Le partage dans le groupe peut favoriser d'autres apprentissages qui sont ressentis comme étant positifs. C'est l'opinion d'une étudiante :

C'est du temps où on apprend des choses, c'est du temps où on vit ensemble, c'est du temps... moi je trouve que c'est du temps très positif en fait, que ce soit dans les Rapi ou dans le théâtre, c'est vraiment du temps positif.

Une étudiante

L'esprit de groupe puise parfois ses racines dans l'expérience du secondaire. Pour certains, cette expérience se poursuit tout naturellement au cégep, qui devient un lieu de continuité à cet égard. **Le lien avec le secondaire** est le cinquième thème.

La continuité avec le secondaire emprunte différentes formes, notamment celle de la fidélité à une activité parascolaire et celle favorisant une intégration au collège :

[...] je suis en sciences nature, c'est ma deuxième année puis je fais... depuis l'année dernière, bien en fait, j'en ai fait pas mal tout mon secondaire, mais je fais du théâtre, c'est deux fois par semaine, trois heures, puis au début de l'année, je fais du rugby aussi.

Une étudiante

[...] j'ai fait aussi du théâtre pas mal tout mon secondaire puis... bien, j'ai vraiment aimé ça puis je me suis dit aussi en arrivant ici bien, tu sais, pour faire un lien avec tantôt, là, que ça me permettrait de m'intégrer beaucoup, là. Bien moi, ça a fonctionné, là, j'ai rencontré beaucoup de personnes.

Un étudiant

Pour quelques-uns, le cégep est l'occasion de poursuivre un engagement dans une activité parascolaire avec les amis du secondaire :

Bien, quand je me suis inscrit en impro, j'en avais déjà fait pendant cinq ans puis tu sais, en faisant de l'impro, bien tu vas dans d'autres écoles, tu connais du monde, ça fait que tu sais, veux, veux pas la Ligue collégiale, c'était ceux qui étaient un an, deux ans plus vieux que moi, j'avais tout déjà joué avec eux, ça fait que je savais... puis j'allais voir leur match, ça fait que je me suis dit pourquoi pas, tu sais, je pourrais m'essayer.

Un étudiant

En gros c'est que c'est ça, c'est pas mal la gang avec qui qu'on est, là, tu sais, on est une gang puis on se tient quand même un peu, là. Moi, j'avais une amie avec qui on s'était dit au secondaire que c'est sûr qu'on allait s'inscrire

au théâtre en arrivant, mais tu sais, c'est sûr que... mais même si elle avait décidé qu'elle n'en faisait plus, je l'aurais quand même fait, c'est sûr puis même pendant les auditions, tu sais, il y avait quatre pièces différentes puis on n'a pas été pris dans la même pièce puis tu sais, genre, ça ne me dérangeait pas si on n'était pas pris dans la même pièce, ce qu'on voulait c'était en faire nous-mêmes, là, mais au départ c'était vraiment une initiative à deux, là. On s'était dit on en fait, c'est sûr, là, on s'était motivés puis on a réussi, là.

Un étudiant

Pour certains étudiants donc, il existerait une sorte de « culture » du parascolaire, qui puiserait à l'expérience du secondaire et qui se poursuivrait au cégep. Parfois, ce lien avec le secondaire se traduirait en atout pour l'étudiant quant à son intégration au collège.

Le dernier thème concerne **l'organisation du temps**, sa gestion par les étudiants. Précédemment, nous avons vu que les étudiants pratiquant des activités socioculturelles n'accusent pas de différences significatives avec les autres quant au temps d'études à domicile et au temps consacré à un emploi pendant l'année scolaire. Comment arrivent-ils alors à concilier toutes ces activités en considérant qu'il faut ajouter en moyenne pour ces étudiants 13 heures par semaine consacrées à des activités socioculturelles au cégep et à l'extérieur²? Ils seraient « mieux organisés » dans la gestion de leur temps! Regardons de plus près.

En premier lieu, le fait d'avoir à l'agenda des activités socioculturelles aurait l'effet, pour certains étudiants, de favoriser une meilleure utilisation du temps, parfois par la contrainte:

Bien, moi je trouve que pour moi, ça m'aide à organiser mon temps parce qu'admettons... quand j'ai de la danse le soir puis je finis, admettons, à 5 heures, j'ai deux heures que je fais des devoirs, ça fait que ça m'aide vraiment à organiser mon temps. Je sais que ou que je n'aurai pas le temps de le faire le soir, je le fais à une autre période de temps. Ça fait que c'est peut-être aussi le fait que ce n'est pas beaucoup de fois par semaine, tu sais, nous, c'est juste une fois, mais pour ma part, bien souvent si je n'avais pas la danse, je serais chez nous, j'écouterais la télé, ça fait que pour moi, ça m'aide, là.

Une étudiante

Bien moi, je pense que ça dépend des personnes en fait, parce que ça nous permet de mieux organiser notre temps puis, tu sais, quand tu as trop de temps, tu te dis, genre: ah bien, tu sais, j'ai le temps de faire mes devoirs plus tard puis, tu sais, on a souvent tendance à remettre ça à plus loin. Puis

2. Comme nous l'avons souligné au chapitre précédent, ces étudiants accordent 6,6 heures par semaine à des activités socioculturelles au cégep et 6,3 à l'extérieur du cégep, pour un total de 12,9 heures sur une base hebdomadaire.

là, tu organises ton temps puis tu sais que, tu sais, tu as besoin de cette période-là pour avancer dans tes projets. Ça fait que moi, je fonctionne mieux quand j'ai plus d'activités à faire, là.

Un étudiant

Moi, je trouve que ça te force à organiser ton horaire plus que si tu arriverais chez vous, tu dirais: « Bon bien à soir, il faudrait peut-être que je fasse ça. » Là, c'est... tu dis: « Bon bien j'ai telles, telles choses à faire à soir, si je veux aller à mon activité. » Tu n'as pas le choix.

Une étudiante

S'il y a contraction du temps dans l'horaire de l'étudiant, l'autre possibilité ne serait pas toujours les études comme en fait foi ce témoignage:

Mais en même temps, moi, je trouve, bien, pour ma part je trouve que, admettons, le trois heures que je passe un mercredi soir à faire du théâtre, après ma journée de huit heures de cours, je ne suis pas sûre que je le passerais à faire mes devoirs, tu sais. Je le passerais peut-être plus chez nous à lire, à regarder la télé. Ça fait que pour moi, je trouve que c'est un moyen de... d'ajouter, je ne sais pas, à mon bagage culturel.

Une étudiante

Ce qui peut aider, à l'occasion, à bien organiser son temps, ce sont les responsabilités à relever au sein d'un groupe:

Bien moi, ça m'a vraiment aidée à être plus organisée, là, parce que je suis arrivée puis oups! j'étais vice-présidente, je ne savais pas trop quoi faire, ça fait que... D'habitude je suis un peu lunatique, ça fait que là, ça m'a appris à plus me baser puis je connaissais beaucoup de monde déjà qui était dans le Club Optimiste, mais j'ai appris à me connaître moi-même puis à me rendre compte que j'aimais vraiment ça m'impliquer dans mon entourage.

Une étudiante

Le prochain témoignage est représentatif d'un trait qui caractérise les nouvelles générations: les jeunes veulent tout faire, ne rien laisser. Quitte à couper dans les heures de sommeil:

[...] je ne veux jamais abandonner de quoi, bien tu sais, ce n'est pas...je ne dis pas que tu abandonnes du tout, là, c'est juste que je ne suis jamais capable de dire: non, tu sais, ah, je n'irai pas à ces formations-là, tu sais, parce qu'elles sont obligatoires, mais tu sais il y en a plein qui n'ont jamais de problème pour ça, là, mais tu sais... Mais je me dis tout le temps au pire, tu sais, à la place, je coupe dans mes heures de sommeil.

Une étudiante

Nous avons sondé les étudiants sur les différences pouvant exister entre filles et garçons en ce qui concerne l'univers du parascolaire. Voici une synthèse des grandes lignes exprimées par les étudiants.

Dans un premier temps, quant à ce qui motiverait les étudiants à s'engager dans des activités socioculturelles, les motifs seraient globalement les mêmes :

Moi, je crois que, peu importe le sexe, ce que l'activité a à donner à l'étudiant, à contribuer à l'estime de soi, s'intégrer, tout ça, c'est la même chose. Moi, c'est vraiment les motivations, que nous soyons un gars ou une fille, qui nous font aller s'inscrire, tu sais.

Un étudiant

Mais il existerait une différence selon le genre des étudiants, et les filles comme les garçons avaient une opinion relativement semblable sur la question. En général, les filles accorderaient davantage d'importance au groupe en tant que tel, alors que les garçons auraient plutôt une attitude individualiste, voire pragmatique, du style : « Qu'est-ce que ça me rapporte de faire telle activité ? ». Écoutons-les :

Oui, les filles, elles ont plus tendance comme à se soutenir ensemble, tu sais, mettons nous autres au théâtre, là, toutes les filles, elles partent tout le temps ensemble puis elles rient ensemble puis tout ça.

Un étudiant

Oui, je suis comme ça, moi, j'aurais apporté la notion, que... qu'est-ce qu'une activité aurait à me donner, comment on pourrait en profiter ? Admettons, le travail, la raison qu'on travaille, bien c'est pour gagner de l'argent, admettons. Bien, en tant que gars, avant de m'impliquer dans quelque chose, je veux savoir qu'est-ce que ça va me donner, tu sais [...]. Je ne dis pas que les filles, elles ne voient pas ça, au contraire, je dis qu'elles voient ça, mais peut-être la raison qu'il y en a plus, c'est qu'elles sont plus sociables, elles parlent plus de leurs problèmes entre elles puis elles se motivent l'une sur l'autre, tu sais. « Ah oui, on va embarquer en gang puis nanana... »

Un étudiant

Chez les garçons, on aimerait bien pouvoir dire qu'on a réalisé seul telle activité, qu'on en porte le crédit sur le plan individuel :

[...] la gang de filles, là, l'effet de chaîne, là [...] les gars, on est plus indépendants, un peu, on aime dire qu'on est capables de faire quelque chose tout seul, là. « Ah, j'ai fait ça moi-même, là. »

Un étudiant

J'aime autant le faire tout seul, on est capable tout seul.

Un étudiant

Un dernier aspect qui ressort des entrevues porte sur le fait que les filles auraient davantage que les garçons une vision intégrant leurs activités socioculturelles avec le cégep comme milieu de vie et comme milieu intellectuel :

[...] moi, les gars que je vois, ils sont moins intéressés, tu sais, dans les techniques, je trouve que les gars sont moins intéressés que les filles dans leurs études, ça fait que je pense que les filles vont être plus portées... justement vu que ça va bien puis qu'elles sont intéressées par ça, elles vont être plus portées à aller vers d'autres choses qui vont les intéresser et puis... pour augmenter leur culture puis s'amuser [...] tu sais, ils (les gars) font leurs études puis « that's it, that's all », tu sais. On dirait qu'ils ne s'ouvriront pas à des choses qu'il faut faire à l'école, ça va être plus en dehors de l'école.

Une étudiante

ÉLÉMENTS DE SYNTHÈSE

Pour l'essentiel, ce que nous ont révélé les étudiants en entrevues de groupe traduit et documente les perceptions des cégépiens enregistrées au chapitre précédent dans l'enquête par questionnaire quant aux effets de la pratique d'activités socioculturelles sur leurs études, leur intégration au cégep et leur réalisation personnelle³. À travers ces entrevues, se sont dégagées des logiques qui nous permettent de mieux comprendre la contribution de la pratique d'activités socioculturelles aux trois dimensions évoquées.

Un des fils conducteurs est sûrement la question identitaire. Elle nous a accompagnés tout au long des entrevues avec les étudiants. Selon les témoignages recueillis, la pratique d'activités socioculturelles apporterait une contribution tangible et significative à la construction identitaire de l'étudiant et à son développement personnel. Et cette contribution serait également en lien avec son parcours scolaire, principalement sous l'angle d'une meilleure motivation aux études et d'une meilleure intégration à la vie du cégep. Il en résulterait une persévérance accrue sur le plan scolaire.

En quelque sorte, on pourrait considérer que le développement identitaire du jeune cégépien est une sorte de vecteur qui traverse les dimensions personnelles, sociales et scolaires de l'étudiant. Une sorte d'aimant à partir duquel se cristallisent les logiques de parcours. Sur le plan interprétatif, le contenu des entrevues de groupe prend tout son sens dans cette perspective.

3. Pour mémoire, rappelons que 81,5% des étudiants engagés dans des activités socioculturelles estiment que la pratique de ces activités a un effet positif sur leurs études, qu'elles favorisent leur intégration au collège (92,1% des étudiants) et qu'elles contribuent à leur réalisation sur le plan personnel ainsi qu'à une meilleure estime de soi (96,3%). Voir tableau 3.5 au chapitre 3, p. 33.

Les prises d'angle de la question identitaire sont multiples. Au fil des entrevues avec les étudiants, on a vu que la pratique d'activités socioculturelles au cégep était une occasion privilégiée pour « mieux se connaître » et « mieux s'affirmer ». Certains étudiants ont souligné qu'elle favorisait un approfondissement de leurs intérêts. Parfois, l'idée d'un but personnel à atteindre et, pour certains, d'une projection professionnelle (par exemple, la danse ou le théâtre), sont des aspects qui sont régulièrement apparus lors des entrevues et qui sont susceptibles d'un renforcement identitaire chez l'étudiant.

Cette identité qui se construit, elle s'incarne dans un lieu : le cégep. Dans une perspective d'écologie sociale, ce milieu est en interaction continue avec le développement identitaire de l'étudiant et de diverses façons, dont la formation scolaire bien sûr, mais aussi l'environnement du collège en dehors des salles de cours. D'une manière toute singulière, la pratique d'activités socioculturelles serait un terreau favorable, un lieu privilégié d'intégration au cégep.

Une étudiante l'a souligné : « Ça (la pratique d'activités socioculturelles) te rattache au cégep ! ». Et ce lien serait plus significatif chez les filles que chez les garçons. Les premières accorderaient davantage d'importance au groupe et il n'est pas rare que, pour elles, ces activités soient aussi une occasion d'entraide scolaire et sociale ; chez les garçons, la vision serait plus individualiste et pragmatique : *qu'est-ce que ça me donne personnellement de pratiquer des activités socioculturelles ?*

Mais, à travers les entrevues, une différence de taille est apparue. Si, pour certains, la pratique d'activités socioculturelles aurait pour effet de faciliter l'intégration au cégep, pour d'autres, ce serait davantage à « la gang » que la véritable intégration s'opérerait. Dans les deux cas, « la gang » serait néanmoins le fil conducteur, l'élément premier à partir duquel les mécanismes d'intégration au collège peuvent agir. Et un ferment du développement identitaire !

Selon Riossan, « [...] les copains sont, on l'a vu, des "autres significatifs" majeurs pour les jeunes – un rôle moteur dans ces parcours identitaires [...] ces expériences qui contribuent à l'apprentissage de savoirs sociaux, de compétences, à la conquête d'un sentiment de valeur personnelle et d'une image de soi » (Riossan, 2004, p. 161). Ce point de vue traduit, pour l'essentiel, l'importance du rôle de « la gang » qui, engagée dans des activités socioculturelles, constituerait pour plusieurs, selon les propos recueillis, la plaque tournante de leur insertion au cégep et de leur trajectoire identitaire.

Sur le plan des différences pouvant exister entre les filles et les garçons, revenons aux deux modèles explicatifs tels qu'exposés au chapitre précédent afin de s'en servir comme cadre d'analyse de ces différences. Ainsi, le modèle d'engagement de type conformiste traduirait davantage la réalité des filles selon notre analyse de contenu des entrevues de groupe. De fait, dans les interviews conduites, la notion d'engagement est apparue tel un fil d'Ariane chez les filles et ce, de diverses façons. L'engagement à l'endroit du groupe, de la « gang » est probablement l'élément le plus significatif chez elles, enfin dans ce qui peut inscrire une différence avec les garçons. Cet engagement prend parfois la forme de l'entraide entre elles, mais aussi d'un lien plus étroit avec le monde scolaire et l'intégration au cégep. C'est comme si, chez elles, l'univers du parascolaire pouvait se mailler avec celui de leur propre engagement scolaire et se traduire tous les deux dans une sorte de culture d'intégration au cégep.

Du côté des garçons pour qui le modèle d'affirmation de type ludique rendrait davantage compte de leurs caractéristiques, là encore ce modèle a trouvé écho dans les interviews réalisées. Tout particulièrement, la dimension ludique ! C'est ainsi que bon nombre de garçons se représentaient les activités parascolaires comme une occasion d'évasion ludique et de plaisir. La dimension d'affirmation individualiste serait plus présente chez eux : on est volontiers fiers d'avoir effectué telle activité « tout seul ». Chez eux encore, le lien entre la pratique d'activités parascolaires et l'univers des études semblait plus ténu que ce qui a été enregistré chez les filles.

Mais, attention, ces deux modèles n'ont pas traduit deux univers étanches représentant les filles et les garçons distinctement. Par exemple, les filles comme les garçons ont tous révélé qu'ils s'affirmaient comme individu à travers les activités parascolaires. C'est d'ailleurs un point fort du parascolaire. Cependant, c'est dans la représentation que se font généralement les filles et les garçons de l'affirmation que des distinctions apparaissent quant à la signification prêtée à celle-ci. Manifestement, une logique selon le genre surgit sur ce plan.

Il en est ainsi pour l'engagement. Les filles et les garçons rencontrés sont, en majorité, engagés tant dans leurs activités parascolaires que sur le plan de leur cheminement scolaire. Mais, c'est dans l'intensité de ce lien – et dans le discours des étudiants – que des distinctions s'opèrent entre les filles et les garçons à ce titre. C'est de cette manière, je crois, qu'il serait plus juste d'interpréter les différences selon le genre à partir de l'éclairage des deux modèles explicatifs.



CONCLUSION

Vers un nouveau paradigme de la réussite

Beaucoup des décrocheurs seraient restés à l'école s'ils avaient pu se réaliser dans des travaux d'ateliers, tout comme certains évitent le décrochage grâce à leur participation à des équipes sportives.

Guy Rocher

«Penser» la réussite scolaire, c'est nécessairement adopter un point de vue qui intègre des dimensions variées tenant principalement à la pédagogie, aux conditions sociales, à la culture de la société et du cégep, aux valeurs des étudiants ainsi qu'à leur bien-être personnel. Le piège consisterait à examiner isolément ces dimensions alors qu'elles n'ont de sens qu'à partir de la synergie qui s'opère à travers leur interfécondation. C'est ce que nous montrent les résultats de la recherche. À mon sens, c'est également la réalité dans laquelle évolue l'étudiant au quotidien.

Lorsqu'on examine les foyers de variables qui sont en cause dans la réussite, l'une d'entre elles surplombe inexorablement toutes les autres : **la motivation de l'étudiant**. Celle-ci loge au premier rang des facteurs conditionnant la réussite scolaire et elle se maille régulièrement aux autres facteurs pour renforcer leurs effets, dans un sens ou dans l'autre, sur la réussite.

Il en est ainsi dans l'univers du parascolaire. La motivation – sinon la passion, pour certains – est l'aspect dominant qui transcende les autres dimensions associées à la pratique d'activités parascolaires. On s'engage dans celles-ci pour le plaisir, pour être en groupe, pour s'affirmer, se développer sur le plan personnel, pour s'évader, se dépasser, pour vivre une pause nécessaire dans les études ou pour prolonger celles-ci par la pratique. Tout cela motive! C'est ce que n'ont cessé de nous dire les étudiants lors de nos deux enquêtes.

Bien sûr, ce qui les motive dans le parascolaire, c'est de faire quelque chose qu'ils aiment, diront certains. Quelque chose qui leur donnerait un sentiment de liberté et l'impression de se réaliser à travers l'action et la création. Quelque chose, enfin, qui les aide à se construire comme personne, à se relier aux autres, bien sûr, mais aussi à s'en différencier. Tout cela est vrai! Mais, il y a plus! Ces activités comportent deux caractéristiques qui reflètent bien les nouvelles générations: elles sont pragmatiques et elles se situent dans la logique de l'acteur. Deux traits qui ont été précédemment identifiés comme remplaçant la quête identitaire de l'étudiant dans son contexte. Je m'explique.

La pratique d'activités parascolaires se fait sur un mode pragmatique. Les étudiants se mettent à l'épreuve et s'affirment à travers des actions bien concrètes requérant des aptitudes pratiques d'exécution, d'organisation, de communication, d'expression de soi et d'habiletés diverses. « Enfin, j'ai réussi ça, j'en suis fier », mentionneront des étudiants en entrevues de groupe. Relever un défi individuel ou collectif, telle une épreuve sportive ou une pièce de théâtre par exemple, peut se faire avec beaucoup de plaisir et de fierté pour plusieurs. Le résultat est concret, pas abstrait. Et ils peuvent s'évaluer, apprécier le chemin parcouru, les apprentissages acquis. Cela colle à leur manière d'être en rapport avec les autres, avec le savoir, avec le cégep et avec la société en général.

On en a déjà discuté: les étudiants souhaitent être les « acteurs » de leur vie et de leurs apprentissages. Dans le cadre d'activités parascolaires, c'est précisément ce qu'ils expérimentent. Ils sont les artisans de ce qu'ils font! Cela revêt, pour eux, une signification particulière et, souvent, c'est même une source de fierté, si l'on s'en rapporte à ce qu'ils ont révélé en entrevues. Cette logique de l'acteur va même, dans certains cas, jusqu'à nourrir un sentiment d'appropriation pour des locaux pourtant prêtés par le collège aux fins de ces activités. Cela devient le territoire de « la gang »! Revenons à la motivation.

La motivation de l'étudiant est portée, entre autres, par un système de valeurs chez lui. Système qui est perméable à différentes sources d'influence, lors de son passage au cégep, et qui est constitutif de son

identité, elle-même en évolution. Et la quête identitaire du jeune cégépien, à l'instar de la motivation, est traversée par différents circuits d'influence qui, tour à tour, conditionnent son parcours personnel et scolaire.

Or les passerelles existantes entre la réussite scolaire et la pratique d'activités parascolaires, qui ont été identifiées dans cet ouvrage, passent par la question identitaire. C'est ce qui ressort des deux études qui ont servi de pierre d'assise à l'analyse. Je rappelle que les cégépiens engagés dans des activités parascolaires au sein de leur collège sont majoritairement d'avis que ces activités contribueraient à la réalisation personnelle et à l'estime de soi, deux composantes de l'identité.

Les étudiants nous ont aussi mentionné que les activités parascolaires les aideraient à mieux s'intégrer au cégep et qu'elles auraient des effets positifs sur leurs études. Sur ce dernier point (par ailleurs, essentiel dans le contexte de cet ouvrage), les faits s'accorderaient avec leur perception : ils ont de meilleurs résultats scolaires et ils persèverent davantage dans leur programme d'études, selon les résultats obtenus.

Je reviens à l'hypothèse de départ de cet ouvrage : *plus il y a un rapprochement entre la quête identitaire de l'étudiant et son programme de formation, meilleures sont les chances de réussite*. L'hypothèse a résisté à l'examen. Notamment, les étudiants pratiquant des activités socioculturelles apparentées à leur champ d'études ont été plus nombreux, en proportion, à rapporter qu'ils considéraient que ces activités favorisaient leur intégration au cégep, qu'elles avaient une influence positive dans la poursuite des études et qu'elles constituaient un ferment du développement personnel et identitaire. Aussi, les entrevues ont permis d'identifier certaines logiques sous-jacentes entre la construction identitaire par des activités socioculturelles et le parcours scolaire de l'étudiant.

Cette perspective inspire une réflexion plus large concernant l'élaboration des plans de réussite dans les cégeps. C'est connu : la réussite scolaire n'est pas que le fruit d'actions internes au système d'éducation. Elle dépasserait l'univers de la classe qui est, cependant, essentielle à l'éducation. Différents acteurs extérieurs au monde de l'éducation, soit entre autres les parents, les amis, les employeurs et les médias, ainsi que différents phénomènes sociaux, tels que la société de consommation, l'éclatement de l'*ethos* relativement aux valeurs, la transformation rapide des économies et du marché du travail (les besoins pressants de main-d'œuvre se traduisant par des sollicitations pressantes des étudiants en cours de formation), et l'évolution des technologies, sont autant de composantes pouvant interférer avec le parcours scolaire des cégépiens et avec la perception qu'ils ont de l'éducation.

Nier cette évidence, c'est se condamner collectivement à tourner en rond sur le plan de la réussite scolaire. Déjà, en 2002, le Conseil supérieur de l'éducation recommandait de prendre acte des « mutations sociales et culturelles » des dernières décennies pour mieux comprendre le parcours scolaire des étudiants (Conseil supérieur de l'éducation, 2002).

Il faut, je crois, poser la question de la réussite sous l'angle d'un paradigme qui pourrait intégrer les aspects internes et externes du système d'éducation, soit le paradigme de la construction identitaire de l'étudiant. C'est à travers cette construction – et ce qui la conditionne – que se retrouvent les ingrédients nécessaires à la réflexion sur les plans de réussite dans les cégeps. C'est par elle, également, que l'on pourra le mieux rejoindre l'étudiant dans sa réalité et dans sa motivation à réussir sur le plan scolaire. Ainsi, nous rejoignons l'analyse de Rivière et Jacques (2002) pour qui le cégep ne devrait concevoir l'étudiant que dans sa seule dimension scolaire; bien au contraire, les auteurs soulignent l'importance qu'il y ait réciprocity entre le projet de vie de l'étudiant et le projet éducatif du collègue afin de favoriser la réussite.

Or, le domaine des activités parascolaires est un véritable laboratoire d'étude de ce lien entre l'identité et la réussite scolaire. Ce n'est pas le seul domaine qui agit ainsi sur la réussite, mais nos résultats ainsi que ceux de récentes études invitent à y prêter une attention particulière. Quelques exemples sont éloquentes à ce titre.

Ainsi, au congrès annuel de la Fédération des commissions scolaires du Québec en 2009, des jeunes sont venus exposer des pistes de solution qui, selon eux, aideraient à contrer le décrochage scolaire. Au premier chef, ils ont insisté sur le développement d'activités parascolaires afin de contribuer au sentiment d'appartenance à l'école et à donner le goût de la fréquenter (Cauchy, 2009). Voilà bien qui s'accorde avec nos propres résultats qui confirment, notamment, l'effet direct de la pratique d'activités parascolaires sur les différents indicateurs d'intégration au cégep et sur le fait de considérer celui-ci comme un milieu stimulant.

Dans le même esprit, l'organisme Fusion jeunesse diffusait les résultats d'une recherche-action auprès d'élèves inscrits dans une école secondaire située en milieu défavorisé (quartier Saint-Henri, à Montréal). Dans cette école, on a eu recours à des stagiaires d'université afin de développer des activités parascolaires auprès des élèves. Résultats préliminaires: le taux d'absentéisme a chuté radicalement de 40 %¹. La recette ayant connu

1. Voir l'éditorial de Marie-Andrée Chouinard, « Décrochage scolaire. Les absents ont tort », dans *Le Devoir*, édition des 5 et 6 septembre 2009.

un franc succès à Montréal dans d'autres écoles, voilà qu'elle fait l'objet depuis septembre 2010 d'une expérimentation dans trois écoles secondaires de la région de Québec² avec la collaboration de l'Université Laval.

Dans une autre école secondaire, un chercheur (Allard, 2010) a évalué les effets d'un projet parascolaire À part être, portant sur de la création artistique d'élèves avec le concours de musées et de centres d'exposition artistique du milieu³. Il en ressort que les élèves concernés auraient eu des notes scolaires supérieures à la moyenne dans le cours d'art plastique, qu'ils auraient amélioré globalement leur bulletin scolaire, qu'ils transféreraient dans d'autres disciplines les habiletés et les méthodes de travail acquises, enfin, qu'ils témoigneraient d'un intérêt plus soutenu à l'école; de plus, il a été observé chez ces élèves une diminution du décrochage scolaire dans l'année du projet, tout particulièrement chez ceux évalués à risque par l'institution (Allard, 2010).

Enfin, en milieu collégial, une récente étude réalisée au Collège Dawson sur la persévérance et l'abandon scolaires (Jorgensen, Ferraro, Fichten et Havel, 2009) recommandait entre autres pour les garçons à risque de décrochage de stimuler leur motivation par l'intermédiaire d'activités parascolaires.

L'objet n'est pas ici de faire une recension de ces expériences, mais bien de voir en quoi ces dernières s'accordent avec nos résultats en milieu collégial. Cette parenté de résultats concerne l'intégration de l'étudiant à son institution scolaire, la motivation supplémentaire pour y évoluer, de meilleurs résultats scolaires et une persévérance dans les études. Sans oublier l'affirmation de soi et de sa propre identité découlant en partie de la pratique de ces activités.

Oui, empiriquement, le secteur des activités parascolaires noue des passerelles entre la question identitaire du cégépien et sa réussite scolaire. C'est ce que nous avons vu. Mais ce paradigme identitaire en lien avec la réussite peut aussi s'exprimer avantageusement dans le secteur péri-scolaire où des enseignants pourraient agir comme des animateurs auprès

2. Écoles secondaires Vanier, La Camaradière et Jean-de-Brébeuf.

3. Le projet À part être s'est réalisé en trois périodes successives (2003-2004, 2005-2006 et 2008-2009) à la Polyvalente des Monts dans la région des Laurentides. Ce projet « consiste essentiellement à faire cheminer les participants à travers toutes les étapes d'une démarche de création artistique, depuis la conception individuelle ou en équipe d'une œuvre, jusqu'à sa présentation dans le cadre d'une exposition présentée au Centre d'exposition de Val-David, habituellement réservé aux artistes et aux artisans professionnels de la région » (Allard, 2010, p. 112).

des étudiants en les accompagnant dans leurs projets et en leur insufflant le goût de s'exprimer en marge de la classe et en lien direct avec leur programme de formation.

D'autres dimensions peuvent très bien s'intégrer dans ce paradigme identitaire (par exemple, la collaboration des parents aux plans de réussite). Par ailleurs, il s'agirait à mon sens de promouvoir l'adoption d'une nouvelle culture décloisonnant la réflexion sur les plans de réussite où la partie pédagogique, bien que dominante dans la formulation de ces plans, se retrouve trop souvent isolée du reste présentement. Il faudrait, au contraire, profiter d'une synergie nécessaire entre le pédagogique et le social, dans un contexte d'évolution identitaire de l'étudiant. C'est à cette condition, je crois, qu'il sera possible de faire véritablement progresser les indicateurs de la réussite scolaire auprès des cégépiens.

* * *

Je venais tout juste de terminer la lecture des épreuves du livre quand un événement s'est produit. Dans ma classe, une étudiante, Chantal Mathieu, vient de remporter la deuxième place du concours local *Cégeps en spectacle*. Elle a fait une danse incroyable sur le thème du suicide. La salle fut littéralement transportée dans une émotion à la fois intime et collective. Chantal est en première année du programme de Techniques de travail social au Cégep de Sainte-Foy. Elle a des notes supérieures à la moyenne de ses groupes. Alors que je la rencontre pour la féliciter, elle me confie que la danse, c'est ce qu'il y a de plus important dans sa vie. Aussi, que c'est par la danse qu'elle puise véritablement sa motivation première à être au cégep et à réussir ses études.

Après la danse, son témoignage est le deuxième cadeau qu'elle nous fait!



BIBLIOGRAPHIE

- AINSLIE, R., C.A. SHAFER et J. REYNOLDS (1996). «Mediators of adolescents' stress in a college preparatory environment», *Adolescence*, vol. 31, n° 124, p. 913-924.
- ALLARD, M. (2010). «L'apport des institutions muséales à la réussite scolaire chez des adolescents», dans G. Pronovost (dir.), *Familles et réussite éducative*, Actes du 10^e symposium québécois de recherche sur la famille, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 109-124.
- AUBIN, J., C. LAVALLÉE, J. CAMIRAND et N. AUDET (2002). *Enquête sociale et de santé auprès des enfants et des adolescents québécois*, Québec, Institut de la statistique du Québec.
- BAJOIT, G. (1997). «Qu'est-ce que le sujet?», dans G. Bajoit, F. Digneffe, J.-M. Jaspard et Q.N. de Brauwere (dir.), *Jeunesse et société. La socialisation des jeunes dans un monde en mutation*, Bruxelles, De Boeck Université, coll. «Ouvertures sociologiques», p. 19-41.
- BAJOIT, G. (2003). *Le changement social. Approche sociologique des sociétés occidentales contemporaines*, Paris, Armand Colin, coll. «Cursus».
- BANNING, J. (1992). «L'environnement éducatif et la réussite scolaire: une approche américaine», cité dans Fédération des cégeps, *La réussite et la diplomation au collégial*, 1999, p. 70-71.
- BERTHELOT, J. (1992). «Les exigences d'une école de la réussite», dans Centrale de l'enseignement du Québec (dir.), *Pour favoriser la réussite scolaire: réflexions et pratiques*, Montréal, Éditions Saint-Martin, p. 77-88.

- BOISVERT, J., en collaboration avec C. MARTIN (2006). *Les représentations sociales du collège et de la réussite chez les garçons en sciences humaines au collégial*, Saint-Jean-sur-Richelieu, Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu.
- BOISVERT, J., avec la collaboration de J. PARADIS (2008). *La motivation chez les garçons et les filles en sciences humaines au collégial*, Saint-Jean-sur-Richelieu, Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu.
- BOUCHARD, M. (2002). *La réussite scolaire et les activités parascolaires*, mémoire de maîtrise, Québec, Département des fondements et pratiques en éducation, Université Laval.
- BOUCHARD, P., I. BOILY et M.-C. PROULX (2003). *La réussite scolaire comparée selon le sexe : catalyseur des discours masculinistes*, Ottawa, Condition féminine, gouvernement du Canada.
- BOUCHARD, P., J.-C. SAINT-AMANT et C. GAGNON (2000). «Pratiques de masculinité à l'école québécoise», *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 25, n° 2, p. 73-87.
- BOUDON, R. (2002). *Déclin de la morale? Déclin des valeurs?*, Québec, Éditions Nota Bene.
- BOURDON, S., J. CHARBONNEAU, L. COURNOYER et L. LAPOSTOLLE (2007). *Famille, réseaux et persévérance au collégial. Phase 1*, rapport de recherche, Sherbrooke, Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage.
- CANTIN, A. et S. DUBUC (1995). *Facteurs d'intégration et réussite aux études à la première session*, Québec, gouvernement du Québec.
- CAUCHY, C. (2009). «Des jeunes expliquent comment contrer le décrochage», *Le Devoir*, 30-31 mai.
- CHENARD, P. et C. FORTIER (2004). «La réussite scolaire, évolution d'un concept», *L'annuaire du Québec 2005*, Montréal, Fides, p. 341-348.
- CHIASSON, L. et P. AUBÉ (2008). *Habitudes de vie et rendement scolaire – Faits saillants (PA 2007-009)*, rapport de recherche, Cégep de Lévis-Lauzon.
- CHOUNARD, M.-A. (2009). «Décrochage scolaire. Les absents ont tort», *Le Devoir*, 5-6 septembre.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1988). *Les activités parascolaires à l'école secondaire : un atout pour l'éducation*, Québec, gouvernement du Québec.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1995). *Des conditions de réussite au collégial : réflexion à partir de points de vue d'étudiants*, Avis au ministre de l'Éducation, Sainte-Foy, Conseil supérieur de l'éducation.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1999). *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*, Avis au ministre de l'Éducation, Sainte-Foy, Conseil supérieur de l'éducation.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2002). *Au collégial. L'orientation au cœur de la réussite*, Avis du Conseil supérieur de l'éducation au ministre de l'Éducation, Québec, Gouvernement du Québec.
- 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, Québec, Le Conseil.

- CÔTÉ, A. et S. NORMAND (2010). *Recherche-action sur les motifs de départ des élèves, 2009-2010*, Québec, Commission scolaire des Premières Seigneuries.
- CROSNOE, R. (2002). «Academic and health-related trajectories in adolescence: The intersection of gender and athletics», *Journal of Health and Social Behavior*, vol. 43, p. 317-335.
- DORÉ, G., J. HAMEL et C. MÉTHOT (2008). *Étudier, un moyen ou une fin ? Analyse des valeurs des étudiants*, Montréal, Observatoire Jeunes et Société, Institut national de la recherche scientifique, Urbanisation, Culture et Société.
- DUCHARME, R. (1990). *L'intégration des nouvelles étudiantes et des nouveaux étudiants*, Montréal, Fédération des cégeps.
- FELDMAN, A.F. et J.L. MATJASKO (2005). «The role of school – based extra-curricular activities in adolescent development: A comprehensive review and future directions», *Review of Educational Research*, vol. 75, n° 2, p. 159-210.
- GALLAND, O. (2007). *Sociologie de la jeunesse*, 4^e éd., Paris, Armand Colin.
- GIDDENS, A. (1991). *Modernity and Self-Identity, Self and Society in the Late Modern Age*, Stanford, Stanford University Press.
- GINGRAS, M. et R. TERRILL (2006). *Passage secondaire-collégial: Caractéristiques étudiantes et rendement scolaire. Dix ans plus tard*, Montréal, SRAM, Service de la recherche.
- JORGENSEN, S, F. VITTORIA, C. FICHTEN et A. HAVEL (2009). *Prédire le maintien des étudiants au collège et l'abandon scolaire: sexe et incapacité*, Montréal, Dawson College.
- LAFOND, C. (2010). «Les aléas de la construction identitaire des jeunes dans le contexte cébécois», dans R. Letendre et D. Marchand (dir.), *Adolescence et affiliation. Les risques de devenir soi*, Québec, Presses de l'Université du Québec, coll. «Problèmes sociaux et interventions sociales», p. 31-45.
- LAHIRE, B. (1995). *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Gallimard/Seuil.
- LAHIRE, B. (2004). *La culture des individus: dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris, La Découverte.
- LAROSE, S. (2005). *Persévérance scolaire des étudiants de sciences et génie (S & G) à l'Université Laval. Le rôle de la culture, motivation et socialisation scientifiques*, Québec, Université Laval, Groupe de recherche sur l'inadaptation psychosociale chez l'enfant (GRIP).
- LAROSE, S. et R. ROY (1993). *Modélisation de l'intégration aux études collégiales et des facteurs de réussite scolaire chez les nouveaux arrivants à risque, rapport de recherche*, Sainte-Foy, Cégep de Sainte-Foy.
- LAROSE, S. et R. ROY (1994). *Le réseau social: un soutien potentiel à la transition secondaire-collégial, rapport de recherche*, Sainte-Foy, Cégep de Sainte-Foy.
- LOOKER, D. (2002). *Pourquoi ne poursuivent-ils pas ? Facteurs qui influencent les jeunes Canadiens lorsqu'ils décident de ne pas entreprendre d'études postsecondaires*, Montréal, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- MELS (2008). *Guide de référence. Mention sur le bulletin reconnaissant l'engagement étudiant au collégial – Tu t'engages. On le reconnaît*, Québec, gouvernement du Québec.

- MEQ (2005). *Et si la participation faisait la différence... Les activités parascolaires des élèves du secondaire et la réussite éducative*, rapport d'enquête, Québec, gouvernement du Québec.
- MUCCHIELLI, A. (2009). *L'identité*, Paris, Presses universitaires de France, coll. «Que sais-je?».
- PAILLÉ, P. et A. MUCCHIELLI (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin.
- PASCARELLA, E. et P. TEREZINI (2005). «How college affects students: A third decade of research», San Francisco, Jossey-Bass, vol. 2.
- PRONOVOST, G. (2007). *L'univers du temps libre et des valeurs chez les jeunes*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- PRONOVOST, G., en collaboration avec J. ZAFFRAN (2009). *Socialisation et recomposition culturelle chez les jeunes: une comparaison France-Québec*, rapport de recherche, ministère de la Culture, des Communications et de la Condition féminine.
- ROSSAN, O. (2004). «Les relations amicales des jeunes: un analyseur des trajectoires sociales lors du passage à l'âge adulte», *Genèses*, n° 54, p. 148-161.
- RIVIÈRE, B., en collaboration avec J. JACQUES (2002). *Les jeunes et les représentations sociales de la réussite*, Montréal, Éditions Logiques.
- RIVIÈRE, B., L. SAUVÉ et J. JACQUES (1997). *Les cégépiens et leurs conceptions de la réussite*, Tome 1, rapport de recherche, Montréal, Collège de Rosemont.
- ROBBINS, S.-B., K.-P. LESE et S.-M. HERRICK (1993). «Interactions between goal instability and social support on college freshman adjustment», *Journal of Counseling and Development*, vol. 71, p. 343-348.
- ROCHER, F. (2010). *Guy Rocher: entretiens*, Montréal, Boréal.
- ROMBOKAS, M. (1995). *High School Extracurricular Activities and College Grades*, Paper presented at the southeastern conference of counseling personnel (Jekyll Island, 25-27 octobre, 1995) and the Tennessee counseling association convention (Nashville, 19-21 novembre, 1995), (ERIC document reproduction service n° ED391134).
- ROY, J. (2006). *Les logiques sociales et la réussite scolaire des cégépiens*, Québec, Les Presses de l'Université Laval et Les Éditions de l'IQRC, coll. «Regards sur la jeunesse du monde».
- ROY, J. (2007). «La perspective québécoise des valeurs des jeunes. Une étude de cas: les valeurs des cégépiens», *Pensée plurielle*, Belgique, vol. 1, n° 14, p. 35-43.
- ROY, J. (2008). *Entre la classe et les mcjobs. Portrait d'une génération de cégépiens*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, coll. «Regards sur la jeunesse du monde».
- ROY, J. (2010). «Soutien familial et réussite scolaire en milieu collégial», dans G. Pronovost (dir.), *Familles et réussite éducative*, Actes du 10^e symposium québécois de recherche sur la famille, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 217-224.
- ROY, J. et N. MAINGUY, en collaboration avec M. GAUTHIER et L. GIROUX (2005). *Étude comparée sur la réussite scolaire en milieu collégial selon une approche d'écologie sociale*, rapport de recherche PAREA, Sainte-Foy, Cégep de Sainte-Foy, Équipe Masculinités et Société et Observatoire Jeunes et Société.

- ROY, J., en collaboration avec J. BOUCHARD et M.-A. TURCOTTE (2007). *La pratique d'activités socioculturelles au cégep : un soutien réel à la réussite*, rapport d'enquête, Québec, Réseau intercollégial des activités socioculturelles du Québec.
- ROY, J., J. BOUCHARD et M.-A. TURCOTTE (2008). *Étude sur le travail rémunéré en milieu collégial. La conciliation entre le travail et les études chez les collégiens : un paradigme en évolution*, rapport de recherche PAREA, Québec, Cégep de Sainte-Foy et Observatoire Jeunes et Société.
- ROY, J., J. BOUCHARD et M.-A. TURCOTTE, en collaboration avec G. TREMBLAY et S.-O. FOURNIER (2010). *Filles et garçons au collégial : des univers parallèles ? Étude sur la problématique des genres et la réussite scolaire en milieu collégial*, rapport de recherche PAREA, Québec, Cégep de Sainte-Foy, équipe Masculinités et Société et Observatoire Jeunes et Société.
- ROYER, É., S. MOISAN, C. PAYEUR et S. VINCENT (1995). *L'ABC de la réussite scolaire*, Montréal, Éditions Saint-Martin.
- SAVIDAN, P. (2009). *Le multiculturalisme*, Paris, Presses universitaires de France, coll. «Que sais-je?».
- SCIOLLA, L. (2005). «Identité», dans M. Borlandi, R. Boudon, Mohamed Cherkaoui et B. Valade (dir.), *Dictionnaire de la pensée sociologique*, Paris, Presses universitaires de France, p. 335-336.
- ST-AMANT, J.-C. (2007). *Les garçons et l'école*, Montréal, Sisyph.
- TREMBLAY, G., H. BONNELLI, S. LAROSE, S. AUDET et C. VOYER (dir.) (2006). *Recherche-action pour développer un modèle d'intervention favorisant l'intégration, la persévérance et la réussite des garçons aux études collégiales*, rapport de recherche, Québec, Centre de recherche interdisciplinaire sur la violence familiale et la violence faite aux femmes.
- VIAU, R. et L. SAUVÉ (2002). «État de la question sur l'adéquation entre le profil d'apprentissage de l'étudiant et l'enseignement en tant que facteur d'abandon et de persévérance aux études universitaires», communication au 70^e congrès de l'ACFAS, Québec.

LE QUESTIONNAIRE D'ENQUÊTE

QUESTIONNAIRE CONCERNANT LA RÉUSSITE SCOLAIRE EN MILIEU COLLÉGIAL ET LA PRATIQUE D'ACTIVITÉS SOCIOCULTURELLES

Note: Les informations que tu donnes sont *strictement confidentielles* et ne serviront qu'aux seules fins de l'étude. Ton nom n'apparaîtra nulle part. En remplissant le questionnaire, tu acceptes de fournir des informations qui seront très utiles à l'équipe de recherche pour mieux connaître la réalité des cégépiens pratiquant des activités socioculturelles au collège.

Consignes générales:

- Encerle la bonne réponse
- Respecte les choix de réponses
- Au besoin, nuance la réponse

Âge: _____ Sexe: féminin ___ masculin ___ Session au cégep: _____

1. Avec qui vis-tu pendant l'année scolaire?
 - a) Je vis avec mes deux parents.
 - b) Je vis avec ma mère.
 - c) Je vis avec mon père.
 - d) Je vis avec ma mère et avec mon père en alternance (garde partagée).
 - e) Je vis avec d'autres membres de ma famille sans mes parents.
 - f) Je vis avec mon «chum» ou ma blonde.
 - g) Je vis avec un(e) ou des colocataires.
 - h) Je vis seul(e).
 - i) Autre situation: _____

2. Quel est ton programme d'études: _____

3. En moyenne, par semaine, combien d'heures consacres-tu à tes études?
Nombre approximatif d'heures par semaine accordées à tes études (en dehors des heures de cours): _____

4. Quel est ton intérêt pour tes études actuellement?
 - a) Très élevé.
 - b) Élevé.
 - c) Peu élevé.
 - d) Pas du tout élevé.

5. Songes-tu actuellement à abandonner tes études au collège cette année?
 - a) Pas du tout (passe à la question 7).
 - b) J'y songe à l'occasion.
 - c) J'y songe sérieusement.

6. Si tu y songes, pour quel motif principal? (Encerle un seul choix)
 - a) Réorientation.
 - b) Manque d'intérêt.
 - c) Charge de travail trop lourde.
 - d) Difficultés scolaires.

e) Consacre beaucoup de temps à un emploi.

f) Autre: _____

7. Réponds à chacun des énoncés suivants.

Cette année, parmi ceux qui sont tes meilleur(e)s ami(e)s, est-ce qu'il y en a qui :

	Oui	Non
a) Ont abandonné leurs études ?	1	2
b) Songent à abandonner leurs études ?	1	2
c) Pensent poursuivre leurs études ?	1	2
d) Ne s'applique pas (je n'ai pas d'amis).	1	2

8. De façon générale, comment te sens-tu au collège ?

a) Très bien.

b) Assez bien.

c) Pas très bien.

d) Pas bien du tout.

9. Dirais-tu que ton adaptation au collège est :

a) Très facile ?

b) Plutôt facile ?

c) Plutôt difficile ?

d) Très difficile ?

10. Dirais-tu que le collège est, pour toi, un milieu :

a) Très stimulant ?

b) Stimulant ?

c) Peu stimulant ?

d) Pas du tout stimulant ?

11. Dirais-tu que la charge de travail dans ton programme d'études actuel est :

a) Très élevée ?

b) Assez élevée ?

c) Peu élevée ?

d) Pas du tout élevée ?

12. De façon générale, dans ton programme d'études actuel, éprouves-tu des difficultés scolaires ?
- a) Beaucoup.
 - b) Assez.
 - c) Peu.
 - d) Pas du tout.
13. Dans l'ensemble, comment qualifierais-tu tes relations avec les étudiants dans tes différents groupes-classe ?
- a) Très satisfaisantes.
 - b) Satisfaisantes.
 - c) Peu satisfaisantes.
 - d) Pas du tout satisfaisantes.
 - e) Je n'ai pas de relations.
14. Dans l'ensemble, comment qualifierais-tu tes relations avec tes professeurs ?
- a) Très satisfaisantes.
 - b) Satisfaisantes.
 - c) Peu satisfaisantes.
 - d) Pas du tout satisfaisantes.
 - e) Je n'ai pas de relations.
15. Donne ton opinion sur les énoncés suivants :
(encercle la bonne réponse)
- 1 = Tout à fait d'accord ; 2 = Plutôt en accord ;
3 = Plutôt en désaccord ; 4 = Tout à fait en désaccord.**
- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| a) Les professeurs enseignent bien. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| b) Les professeurs connaissent bien leur matière. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| c) Les professeurs savent nous intéresser. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| d) Les professeurs sont soucieux de notre réussite. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| e) Les professeurs nous écoutent bien. | 1 | 2 | 3 | 4 |

16. Quelles sont les activités socioculturelles que tu pratiques au sein du collège? (danse, théâtre, ligue d'improvisation, musique, chanson, etc.)

Note: inscris-les par ordre d'importance
(en termes d'heures consacrées)

- a) _____
- b) _____
- c) _____

17. Combien d'heures par semaine en moyenne consacres-tu à l'ensemble de ces activités socioculturelles? _____

18. Es-tu engagé(e) sur le plan de l'organisation de ces activités?

Oui ___ Non ___

Si tu as répondu oui, lesquelles? _____

19. Dirais-tu que la pratique de ces activités socioculturelles :
(encercle la bonne réponse)

**1 = Tout à fait d'accord ; 2 = Plutôt en accord ;
3 = Plutôt en désaccord ; 4 = Tout à fait en désaccord.**

- | | | | | |
|--|---|---|---|---|
| a) t'aide à mieux t'intégrer au collège. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| b) a un effet positif sur tes études. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| c) contribue à te réaliser davantage et à avoir une meilleure estime de toi. | 1 | 2 | 3 | 4 |

20. Est-ce que tu pratiques une ou des activités socioculturelles à l'extérieur du collège? (danse, théâtre, ligue d'improvisation, musique, chanson, etc.)

Oui ___ Non ___

Si oui, laquelle ou lesquelles? _____

21. Combien d'heures par semaine en moyenne consacres-tu à ces activités socioculturelles? _____

22. Est-ce que tu lis des journaux?

- a) Souvent.
- b) Quelquefois.
- c) Rarement.
- d) Jamais.

23. Il y a plusieurs raisons pour lesquelles les gens lisent des journaux. Dans ton cas, quelle est la raison principale ?
- a) C'est nécessaire ou utile pour mes études.
 - b) Pour me détendre, relaxer, pour le plaisir de lire.
 - c) Pour m'informer, me renseigner sur un sujet.
 - d) Autre(spécifie): _____
24. Est-ce que tu lis des livres ?
- a) Souvent.
 - b) Quelquefois.
 - c) Rarement.
 - d) Jamais.
25. Quelle est la raison principale qui te motive à lire des livres ?
- a) C'est nécessaire ou utile pour mes études.
 - b) Pour me détendre, relaxer, pour le plaisir de lire.
 - c) Pour m'informer, me renseigner sur un sujet.
 - d) Autre (spécifie): _____
26. Quels genres de livres lis-tu le plus souvent (tu peux choisir plus d'une réponse) ?
- a) Des romans policiers, d'espionnage, d'aventure ou de science-fiction.
 - b) Des romans d'amour ou sentimentaux.
 - c) Des best-sellers.
 - d) Des romans de grands auteurs.
 - e) Des romans, à caractère historique, social, littéraire.
 - f) Des biographies ou autobiographies.
 - g) Des essais.
 - h) De la poésie.
 - i) Des livres sur l'histoire, la généalogie, le patrimoine.
 - j) Des livres pratiques (bricolage, cuisine, horticulture, artisanat, etc.).
 - k) Des livres scientifiques (éducation, médecine, économie).
 - l) Des livres religieux, de spiritualité.
 - m) Des livres sur la santé, les médecines douces, la bonne forme physique.

- n) Des livres sur l'ésotérisme, la parapsychologie ou les sciences occultes.
- o) Des livres sur le développement personnel, la psychologie.
- p) Des ouvrages documentaires, sur l'actualité.
- q) Des albums de bandes dessinées.
- r) Des livres d'art ou sur l'art.
- s) Des livres d'informatique, sur la micro-informatique.
- t) Autre (précise): _____

27. Ta relation avec ta mère est:

- a) Très satisfaisante?
- b) Satisfaisante?
- c) Peu satisfaisante?
- d) Pas du tout satisfaisante?
- e) Ne s'applique pas (pas de mère ou aucune relation).

28. Ta relation avec ton père est:

- a) Très satisfaisante?
- b) Satisfaisante?
- c) Peu satisfaisante?
- d) Pas du tout satisfaisante?
- e) Ne s'applique pas (pas de père ou aucune relation).

29. Est-ce que ta mère t'encourage dans la poursuite de tes études?

- a) Beaucoup.
- b) Assez.
- c) Peu.
- d) Pas du tout.
- e) Nous n'en discutons jamais.
- f) Ne s'applique pas (pas de mère ou aucune relation).

30. Est-ce que ton père t'encourage dans la poursuite de tes études?

- a) Beaucoup.
- b) Assez.
- c) Peu.
- d) Pas du tout.

- e) Nous n'en discutons jamais.
 - f) Ne s'applique pas (pas de père ou aucune relation).
31. Est-ce que tes parents (ou un seul de tes parents) t'appuient financièrement pendant l'année scolaire ?
- a) Beaucoup.
 - b) Assez.
 - c) Peu.
 - d) Pas du tout.
 - e) Ne s'applique pas (pas de parents).
32. Quel est le plus haut niveau de scolarité atteint par ta mère ?
- a) Études primaires.
 - c) Études secondaires (ou école de métiers).
 - d) Études collégiales.
 - e) Études universitaires.
 - f) Ne sait pas.
 - g) Ne s'applique pas (pas de mère).
33. Quel est le plus haut niveau de scolarité atteint par ton père ?
- a) Études primaires.
 - b) Études secondaires (ou école de métiers).
 - c) Études collégiales.
 - d) Études universitaires.
 - e) Ne sait pas.
 - f) Ne s'applique pas (pas de père).
34. D'une façon générale, en dehors de la famille, dirais-tu que tes relations sociales (ami(e)s, collègues, « chum », blonde, autres) ont sur tes études un effet :
- a) Très positif ?
 - b) Positif ?
 - c) Neutre ?
 - d) Négatif ?
 - e) Très négatif ?

35. Est-ce que tu fais du bénévolat au sein de ton milieu (quartier, ville, village, communauté, etc.)?
- a) Oui.
 - b) Non.
36. De façon générale, es-tu satisfait(e) de toi-même?
- a) Très satisfait(e).
 - b) Satisfait(e).
 - c) Peu satisfait(e).
 - d) Pas du tout satisfait(e).
37. T'arrive-t-il de te sentir déprimé(e)?
- a) Très souvent.
 - b) Souvent.
 - c) Occasionnellement.
 - d) Jamais.
38. De façon générale, dirais-tu que tu es une personne stressée?
- a) Très stressée.
 - b) Stressée.
 - c) Peu stressée.
 - d) Pas du tout stressée.
39. Est-ce que tu consommes de l'alcool?
- a) Jamais (passe à la question 41).
 - b) À l'occasion.
 - c) Régulièrement.
 - d) Très souvent.
40. Si tu consommes de l'alcool, quelle quantité consommes-tu généralement sur une base hebdomadaire?
- N.B. : 1 consommation = 1 petite bouteille de bière ou un verre de vin ou un petit verre de fort
- Nombre de consommations par semaine (7 jours) : _____

41. Au cours des 12 derniers mois, combien de fois t'es-tu enivré(e), as-tu bu avec excès, t'es-tu «paqueté(e)», t'es-tu soûlé(e), as-tu pris une «brosse»?

Nombre de fois _____

42. Est-ce que tu consommes des drogues (marijuana, haschisch, hallucinogènes, etc.)?

- a) Jamais.
- b) À l'occasion.
- c) Régulièrement.
- d) Très souvent.

43. Quelle est la chose la plus importante dans ta vie?

44. Donne ton opinion sur les énoncés suivants :
(encerle la bonne réponse)

**1 = Tout à fait d'accord ; 2 = Plutôt en accord ;
3 = Plutôt en désaccord ; 4 = Tout à fait en désaccord.**

- | | | | | |
|--|---|---|---|---|
| a) Ce qui compte, c'est le présent. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| b) Je crois à l'importance de l'effort pour réussir dans mes études. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| c) Il est important d'être compétitif dans la vie. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| d) L'apparence est quelque chose d'important pour moi. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| e) Les valeurs spirituelles sont une dimension importante dans ma vie. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| f) Avoir des projets à long terme est important pour moi. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| g) Le diplôme collégial a une signification pour moi. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| h) La consommation de biens matériels est importante pour moi. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| i) Il est important pour moi d'être autonome. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| j) Il est important pour moi de se dépasser dans ce que l'on fait. | 1 | 2 | 3 | 4 |

k) Coopérer avec les autres est important pour moi.	1	2	3	4
l) Ce qui compte, c'est de gagner rapidement de l'argent.	1	2	3	4
m) Bien faire les choses que j'entreprends est important pour moi.	1	2	3	4
n) Acquérir des connaissances est important pour moi.	1	2	3	4
o) Respecter l'autre dans sa différence est important pour moi.	1	2	3	4
p) La famille est une dimension importante dans ma vie.	1	2	3	4
q) Ce qui compte, c'est le plaisir.	1	2	3	4
r) Posséder une bonne culture générale est important pour moi.	1	2	3	4
s) Devenir compétent(e) sur le plan professionnel est important pour moi.	1	2	3	4
t) Réussir ma vie de couple est important pour moi.	1	2	3	4

45. Est-ce important pour toi de réussir tes études?

- a) Très important.
- b) Important.
- c) Peu important.
- d) Pas du tout important.

46. Dans ta famille, dirais-tu que la poursuite des études est quelque chose de :

- a) Très important ?
- b) Important ?
- c) Peu important ?
- d) Pas du tout important ?

47. Pendant l'année scolaire, est-ce que tu occupes un emploi rémunéré ?

- a) Oui.
- b) Non (passe à la question 51).

48. Dans une semaine normale de travail, combien d'heures travailles-tu à ton ou tes emplois rémunérés? _____
49. Considères-tu que cet emploi (ou l'emploi principal):
- Nuit considérablement à tes études?
 - Nuit quelque peu à tes études?
 - N'a pas d'effet sur tes études?
 - Améliore les conditions pour tes études?
50. Quelle est ta *principale* source de revenus pour subvenir à tes besoins pendant l'année scolaire?
- Ta famille.
 - Ton travail rémunéré.
 - Les prêts et bourses.
 - Autre: _____
51. De façon générale, comment qualifierais-tu ta situation financière pour la présente année scolaire?
- Très confortable.
 - Plutôt confortable.
 - Satisfaisante.
 - Plutôt précaire.
 - Très précaire.
52. Considères-tu que ta situation financière:
- Favorise les conditions pour tes études?
 - Nuit à tes études?
 - N'a pas d'effet sur tes études?
53. Que reçois-tu du service des prêts et bourses pour cette année?
- | | | |
|----------------|-----|-----|
| a) Un prêt. | Oui | Non |
| b) Une bourse. | Oui | Non |

NOUS TE REMERCIONS DE TA COLLABORATION!

LA MÉTHODE THÉMATIQUE D'ANALYSE DE CONTENU

Aux fins d'analyse du contenu des entrevues de groupe avec des étudiants pratiquant des activités socioculturelles au Cégep de Sainte-Foy, nous avons retenu l'analyse thématique telle que définie par Paillé et Mucchielli :

Avec l'analyse thématique, la thématisation constitue l'opération centrale de la méthode, à savoir la transposition d'un corpus donné en un certain nombre de thèmes représentatifs du contenu analysé, et ce, en rapport avec l'orientation de la recherche (la problématique). L'analyse thématique consiste, en ce sens, à procéder systématiquement au repérage, au regroupement et, subsidiairement, à l'examen discursif des thèmes abordés dans un corpus, qu'il s'agisse d'un verbatim d'entretien, d'un document organisationnel ou de notes d'observations (2003, p. 123)

Par ailleurs, tel que suggéré dans la méthode qualitative que nous avons adoptée, nous avons gardé une position d'ouverture quant à de nouvelles dimensions apparaissant dans le contenu des entrevues et ne relevant pas *a priori* de notre cadre d'analyse.

ÉTAPES DE L'ANALYSE THÉMATIQUE

Notre analyse qualitative thématique a été réalisée en quatre étapes : la préparation du matériel, la préanalyse, l'exploitation du matériel (codage et catégorisation) qui nous a conduits à une description thématisée de la problématique à l'étude et, finalement, à l'analyse et à l'interprétation des résultats (Mayer et Deslauriers, 2000).

1. La préparation du matériel

Les entrevues de groupe ont été retranscrites selon un procédé de sténotypie, ce qui permet une analyse de contenu à partir de documents contenant le verbatim des entrevues. Ce matériel constitue notre corpus de recherche. Nous avons assuré l'anonymat du matériel retranscrit en n'utilisant que le prénom des participants.

2. La préanalyse

Lors de cette deuxième étape, nous avons effectué en premier lieu une lecture flottante du matériel à analyser, soit les notes d'observations ainsi que le verbatim de chacune des entrevues de groupe. Cette procédure répétée nous a permis d'organiser notre matériel d'entrevue, d'en faire plusieurs lectures et de nous en imprégner, ce qui a favorisé une vue d'ensemble du matériel. Ainsi, nous avons pu également repérer certaines difficultés éventuelles de même qu'entrevoir les catégories susceptibles d'être utilisées (Mayer et Deslauriers, 2000).

3. L'exploitation du matériel

Cette troisième étape a concrétisé la fonction de repérage de l'analyse thématique et a suivi une démarche de thématisation en continu (Paillé et Muchielli, 2003). En effet, nous avons effectué un repérage, un découpage et un regroupement des contenus sous la forme des thèmes pertinents et en lien avec les objectifs de la recherche afin de réduire, de synthétiser et de traiter notre corpus de recherche. Le thème se définit comme étant « un ensemble de mots permettant de cerner ce qui est abordé dans l'extrait du corpus correspondant tout en fournissant des indications sur la teneur des propos » (Paillé et Muchielli, 2003, p. 133).

Ensuite, nous avons procédé à la codification et à la catégorisation de nos données. La méthode de catégorisation retenue a été une formule mixte qui consiste à considérer à la fois : a) des catégories issues de la

théorie de la socialisation différenciée selon le genre; b) des catégories tenant au sens accordé par les étudiants à des dimensions personnelles, sociales et scolaires, et à des aspects liés aux stratégies utilisées par les étudiants dans le cadre de leur parcours scolaire; c) d'autres catégories provenant du matériel des entrevues (catégories induites du matériel et non prévues initialement).

Cette procédure nous a permis de décomposer le matériel traité en éléments d'analyse constituant ainsi nos unités d'enregistrement (mots ou thèmes) ou de sens. Pour la création des thèmes, nous avons suivi les recommandations de Paillé et Muchielli (2003) quant au choix d'un bon niveau d'inférence, privilégiant ainsi le niveau d'inférence moyen et faible: «Une inférence de faible niveau présente un rapport très étroit et direct entre les indices et le thème proposé» (Paillé et Muchielli, 2003, p. 136).

4. Analyse et interprétation des résultats

La réalisation de cette quatrième étape nous a permis de répondre peu à peu à nos questions de recherche. Nous avons effectué deux niveaux d'analyse distincts, soit un niveau thématique et un niveau discursif (Paillé et Muchielli, 2003).

a) Premier niveau d'analyse

Le premier niveau est d'ordre thématique: on analyse progressivement par thème les grandes lignes du matériel catégorisé. Il ne s'agit donc pas là d'un niveau interprétatif. Pour actualiser la fonction de documentation de l'analyse thématique, nous nous sommes attardés à repérer l'importance de certains thèmes dans l'ensemble thématique, leur récurrence, leurs regroupements, ce qui nous a permis progressivement d'affiner nos thèmes, de les fusionner ou encore de les subdiviser. Ces éléments nous ont transmis un portrait global des dimensions à l'étude et ils ont conduit à la construction progressive de notre arbre thématique qui consiste en une représentation synthétique et structurée du contenu analysé.

Cette construction s'opère à la fois à partir d'affinités entre les thèmes et sur la base de la récurrence de plusieurs d'entre eux. [...] L'un des objectifs de l'analyse consiste donc à documenter les récurrences thématiques, de façon à pouvoir cerner les thèmes communs. Dans la pratique, cela signifie qu'une attention sera portée aux ressemblances d'un sujet à l'autre ou d'un document à l'autre, avec comme objectif de reprendre des thèmes existants, lorsque cela est possible, et ce faisant, de cerner les points communs des expériences ou des

événements analysés. En même temps, il s'agit d'être à l'affût des possibilités d'association entre les thèmes (donc entre les expériences ou les événements), en vue de construire progressivement l'arbre thématique (Paillé et Muchielli, 2003, p. 139).

Quant aux éléments nouveaux non répertoriés dans notre recension des écrits, ils sont intégrés dans la discussion des résultats de ce premier niveau d'analyse.

b) Deuxième niveau d'analyse

Le second niveau nous a conduits à une analyse interprétative du matériel des entrevues de groupe, nous permettant ainsi de donner un sens aux regroupements identifiés et aux extraits correspondants lors de notre premier niveau d'analyse et d'en dégager des logiques d'ensemble. Voici ce que disent Paillé et Muchielli quant à ce niveau d'analyse :

Certains cherchent à aller plus loin que cette première opération en procédant à un examen discursif des thèmes et des extraits correspondants. Nous passons par le fait même de la logique thématique à une logique plus interprétative. Il ne s'agit plus seulement de relever des thèmes, mais de les examiner, de les interroger, de les confronter les uns avec les autres de manière à déboucher sur l'exercice discursif appelé traditionnellement *discussion*. Les résultats sont donc à ce moment « discutés », on cherche à les « faire parler », ils sont parfois mis en lien avec des référents théoriques, puis comparés, relativisés ou corroborés (2003, p. 145).

C'est précisément le sens que nous avons accordé à ce second palier d'analyse où les questions liées à l'identité de l'étudiant sont examinées en lien avec les autres catégories portant sur le sens accordé à des dimensions personnelles, sociales et scolaires, et à d'autres aspects relatifs aux stratégies utilisées par les étudiants lors de son passage au collège.

Tel que mentionné plus haut, le matériel des entrevues a aussi été comparé aux résultats de l'enquête par questionnaire afin de déterminer les zones de convergence et de divergence entre les deux volets de l'étude.

Dans la collection



Public and Civic Leisure in Québec

Dynamic, Democratic,
Passion-driven, and Fragile
André Thibault

2008, ISBN 978-2-7605-1575-8, 234 pages

Le loisir public et civil au Québec

Dynamique, démocratique,
passionnel et fragile
André Thibault

2008, ISBN 978-2-7605-1574-1, 252 pages

**Temps sociaux
et pratiques culturelles**

Gilles Pronovost

2005, ISBN 2-7605-1310-6, 200 pages

**Introduction aux analyses
sociologiques du temps hors travail**

Fondements théoriques et enjeux
sociaux du temps libre, du loisir,
du jeu et du sport

Jean-Marie Lafortune

2004, ISBN 2-7605-1308-4, 260 pages

Le loisir contemporain

Essai de philosophie sociale

Michel Bellefleur

2002, ISBN 2-7605-1146-4, 200 pages

Le loisir public au Québec

Une vision moderne

*Association québécoise du loisir
municipal et Laboratoire en loisir
et vie communautaire*

2001, ISBN 2-7605-1143-X, 126 pages

**Écotourisme et gouvernance
participative**

Marie Lequin

2001, ISBN 2-7605-1084-0, 254 pages

**Planification, aménagement
et loisir, 2^e édition**

Robert Soubrier

2000, ISBN 2-7605-1015-8, 520 pages

Loisir et société

Traité de sociologie empirique
2^e édition

Gilles Pronovost

1997, ISBN 2-7605-0960-5, 428 pages

L'évolution du loisir au Québec

Essai socio-historique

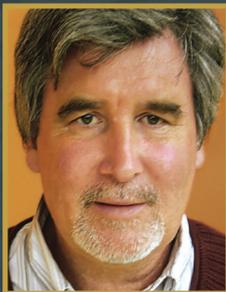
Michel Bellefleur

1997, ISBN 2-7605-0967-2, 432 pages

La réussite scolaire constitue un enjeu important dans la société et les manières de l'interroger sont multiples. Dans cet ouvrage, l'auteur s'est intéressé aux liens existants entre la réussite scolaire et l'engagement des cégépiens dans des activités parascolaires à partir du point de vue de la quête identitaire. Or, le champ des activités parascolaires constitue un lieu privilégié où se trame l'identité du jeune collégien. En participant à son développement personnel et à son affirmation identitaire, la pratique de ces activités aurait ainsi une influence tangible sur sa réussite personnelle et scolaire.

Au fil des pages, le lecteur comprendra mieux de quelles façons l'engagement dans des activités parascolaires favorise une meilleure intégration au cégep et une persévérance accrue sur le plan scolaire. Enfin, le livre plaide en faveur d'un nouveau paradigme de la réussite scolaire en lien avec la question identitaire.

Cet ouvrage s'adresse à tous ceux et celles qui œuvrent auprès des cégépiens, tout particulièrement aux intervenants évoluant dans le secteur des activités parascolaires dans le réseau collégial.



Sociologue de formation, JACQUES ROY est professeur au Cégep de Sainte-Foy, chercheur à l'équipe Masculinités et Société de l'Université Laval et membre-chercheur à l'Observatoire Jeunes et Société. Depuis 2001, il conduit des travaux sur la réussite scolaire dans le réseau collégial.

