



## Rapport de recherche :

Portrait des connaissances et représentations de leur programme d'études des étudiants de 1<sup>re</sup> et 3<sup>e</sup> sessions de Sciences humaines du Cégep Édouard-Montpetit et évaluation de leurs impacts sur l'engagement scolaire.



Par  
Sabine Sève-Rousseau  
et  
Nathalie Fréchette  
Professeures au département de Psychologie

(Mai 2016)

## **Remerciements**

Cette étude n'aurait pu être réalisée sans la collaboration de nos collègues et le support du Service du développement institutionnel et de la recherche.

Un merci particulier à Francis Boilard, Sophie Charlebois, Julie Guyot, Kathleen Laguerre, Huguette Quintal, France Renaud et Jade Vandebossche-Makombo qui nous ont si aimablement accueillies dans leurs classes afin que nous puissions faire passer les questionnaires à leurs étudiants.

Nous tenons à remercier Mmes Lise Maisonneuve et Valérie Damourette pour leur soutien durant la réalisation de cette étude.

Un merci à Mme Nathalie Petit pour sa collaboration à l'uniformisation de la mise en page de ce rapport et de ses annexes ainsi qu'à Mme Mariève Cossette, biostatisticienne à l'Institut de Cardiologie de Montréal, pour ses conseils avisés.

Finalement, un très gros merci à tous les étudiants et étudiantes qui ont accepté très gentiment de répondre à nos questions.

## Table des matières

1.	Contexte de la recherche .....	9
1.1	Cadre de référence .....	9
1.2	Problème de recherche .....	16
1.3	Objectif principal .....	18
1.3.1	Objectifs spécifiques : .....	18
2.	Méthodologie .....	18
2.1	Les participants .....	18
2.1.1	Population .....	18
2.1.2	Procédure d'échantillonnage et de recrutement .....	18
2.1.3	Taux de réponse et répartition dans les groupes .....	19
2.1.4	Respect des règles d'éthique .....	20
2.2	Le questionnaire de recherche .....	21
2.3	Déroulement de la collecte de données .....	24
2.4	Les analyses .....	25
2.4.1	Analyses descriptives .....	25
2.4.2	Construction d'indices .....	25
3.	Résultats .....	26
3.1.	Profil des répondants .....	26
3.2.	Engagement cognitif .....	28
3.3.	Engagement comportemental .....	29
3.4.	Engagement affectif .....	31
3.4.1.	Sentiment d'intégration au milieu collégial .....	31
3.4.2.	Satisfaction par rapport au choix de programme .....	32
3.4.3.	Valorisation du programme de Sciences humaines : Par la famille, l'étudiant lui-même, les amis et par la société .....	33
3.4.4.	Indice d'engagement affectif .....	34
3.4.4.1.	Sentiment de compétence .....	34
3.4.4.2.	Valorisation des études par l'entourage .....	35
3.5.	Orientation vocationnelle .....	36
3.5.1.	Raisons du choix de programme. ....	36
3.5.2.	L'indice de clarté de l'orientation vocationnelle .....	38

3.6.	Intégration institutionnelle - Connaissance du Cégep.....	39
3.6.1.	Connaissance du fonctionnement général du cégep et des services offerts .....	39
3.6.2.	Connaissance des méthodes et moyens pédagogiques – niveau cégep.....	40
3.6.3.	Connaissance des exigences scolaires et des efforts à consacrer – niveau cégep.....	41
3.6.4.	La perception de l'importance du cégep ou des tâches à y accomplir.....	42
3.7.	Intégration intellectuelle- Connaissance du programme .....	43
3.7.1.	Connaissance du contenu du programme de Sciences humaines .....	43
3.7.2.	Connaissance des méthodes et moyens pédagogiques utilisés dans le cadre du programme .....	44
3.7.3.	Connaissance des visées éducatives du programme de Sciences humaines .....	45
3.8.	Perception du programme de sciences humaines .....	46
3.8.1.	Perception du programme de Sciences humaines comme étant un bon programme .....	46
3.8.2.	Perception du programme de Sciences humaines comme menant à des choix de carrières intéressants et reconnus socialement (programme prometteur) .....	47
3.8.3.	Perception des débouchés du programme .....	48
3.8.4.	Perception des exigences scolaires et de la charge de travail du programme .....	49
3.9.	Intégration sociale .....	50
3.10.	Liens entre les 3 types d'engagement.....	51
3.11.	Liens entre les types d'engagement et l'orientation vocationnelle .....	52
3.12.	Liens entre les représentations .....	53
3.12.1.	La perception de l'importance du cégep .....	53
3.12.2.	La perception du programme de Sciences humaines comme un programme prometteur .....	54
3.12.3.	La perception du programme de Sciences humaines comme un programme exigeant .....	55
3.12.4.	La connaissance des méthodes et moyens pédagogiques du programme .....	55
3.12.5.	La satisfaction par rapport au choix de programme .....	56
4.	Discussion.....	58
4.1.	L'engagement scolaire.....	58
4.1.1.	L'engagement scolaire sur le plan cognitif .....	59
4.1.2.	L'engagement scolaire sur le plan comportemental (et charge de travail) .....	59
4.1.3.	L'engagement scolaire sur le plan affectif.....	62
4.1.3.1.	La satisfaction par rapport au choix de programme .....	63

4.2. Intégrations intellectuelle et institutionnelle .....	64
4.2.1. Intégration institutionnelle (niveau collégial) .....	64
4.2.2. Intégration intellectuelle (niveau programme).....	65
4.3. Les perceptions du programme et la valorisation du programme.....	66
4.4. La clarté du choix vocationnel .....	68
5. Conclusion et recommandations.....	72
Médiagraphie .....	75
Annexes du rapport de recherche.....	79
Annexe 1– Certificat d'éthique.....	80
Annexe 2– Formulaire de consentement .....	82
Annexe 3– Questionnaire de la session 1.....	88
Annexe 4– Déterminants et correspondance avec les questions .....	103
Annexe 5 – Exemple de courriel pour les professeurs visés .....	106
Annexe 6 – Bilan de la collecte de données .....	107
Annexe 7 – Présentation des chercheuses lors de la passation des questionnaires .....	108
Annexe 8 – Construction des indices et bornes des catégories .....	109
Annexes 9 - Résultats détaillés pour l'ensemble des questions .....	112
Annexes 10 - Résultats détaillés pour les Khi2 .....	128

## Liste des tableaux

Tableau 1	Déterminants de la motivation et de l'engagement scolaires documentés dans ce projet.....	17
Tableau 2	Description des échantillons visés, CEM A15 .....	19
Tableau 3	Répartition en pourcentage du taux de réponse aux questionnaires des deux cohortes de répondants, CEM A15 .....	19
Tableau 4	Répartition des répondants de S1 et de S3 selon les profils, CEM A15 .....	20
Tableau 5	Résumé de la provenance des questions.....	21
Tableau 6	Synthèse des déterminants explorés par le questionnaire .....	23
Tableau 7	Bilan des indices construits.....	26
Tableau 8	Répartition en pourcentage des répondants des trois cohortes d'étudiants selon certaines caractéristiques sociodémographiques (sexe, âge, profil suivi, nombre de cours suivi, nombre de session, MGS, cote R), CEM, A15.....	28
Tableau 9	Répartition en pourcentage des étudiants de 1 <sup>re</sup> et de 3 <sup>e</sup> session en fonction de l'indice d'engagement sur le plan cognitif, CEM A15 .....	29
Tableau 10	Répartition en pourcentage des étudiants de 1 <sup>re</sup> et de 3 <sup>e</sup> session en fonction du nombre d'heures consacrées aux études en fonction du nombre de cours suivis, CEM-A15 .....	30
Tableau 11	Répartition en pourcentage des étudiants de 1 <sup>re</sup> et de 3 <sup>e</sup> session en fonction de l'indice d'engagement sur le plan comportemental, CEM A15 .....	31
Tableau 12	Répartition en pourcentage des étudiants de 1 <sup>re</sup> et de 3 <sup>e</sup> session en fonction de l'intégration au cégep, CEM-A15 .....	32
Tableau 13	Répartition en pourcentage des étudiants de 1 <sup>re</sup> et de 3 <sup>e</sup> session en fonction de l'adaptation au cégep, CEM-A15 .....	32
Tableau 14	Répartition en pourcentage des étudiants de 1 <sup>re</sup> et de 3 <sup>e</sup> session en fonction de l'indice sur la satisfaction par rapport au choix du programme de Sciences humaines, CEM A15 .....	33
Tableau 15	Répartition en pourcentage des étudiants de 1 <sup>re</sup> et de 3 <sup>e</sup> session selon le degré d'accord sur des énoncés concernant la valorisation du programme Sciences humaines, CEM A15 .....	33
Tableau 16	Répartition en pourcentage des étudiants de 1 <sup>re</sup> et de 3 <sup>e</sup> session en fonction de l'indice du sentiment de compétence, CEM A15.....	35

Tableau 17	Répartition en pourcentage des étudiants de 1 <sup>re</sup> et de 3 <sup>e</sup> session en fonction de l'indice d'engagement sur le plan affectif, CEM A15.....	36
Tableau 18	Répartition en pourcentage des réponses des étudiants de 1 <sup>re</sup> et de 3 <sup>e</sup> session selon les raisons évoquées pour avoir choisi le programme de Sciences humaines, CEM A15.....	37
Tableau 19	Répartition en pourcentage des étudiants de 1 <sup>re</sup> et de 3 <sup>e</sup> session en fonction de l'indice de clarté de l'orientation vocationnelle, CEM A15 .....	39
Tableau 20	Répartition en pourcentage des étudiants de 1 <sup>re</sup> et de 3 <sup>e</sup> session en fonction des indices de connaissance du fonctionnement du cégep et des services offerts au cégep, CEM, A15 .....	40
Tableau 21	Répartition en pourcentage des étudiants de 1 <sup>re</sup> et de 3 <sup>e</sup> session selon le degré d'accord sur des énoncés concernant la connaissance des méthodes et moyens pédagogiques au cégep, CEM A15.....	41
Tableau 22	Répartition en pourcentage des étudiants de 1 <sup>re</sup> et de 3 <sup>e</sup> session selon le degré d'accord sur des énoncés concernant la connaissance des exigences scolaires et des efforts à consacrer au cégep, CEM A15 .....	41
Tableau 23	Répartition en pourcentage des étudiants de 1 <sup>re</sup> et de 3 <sup>e</sup> session selon le degré d'accord par rapport à la perception de l'importance du cégep ou des tâches à accomplir au cégep, CEM-A15 .....	42
Tableau 24	Répartition en pourcentage des étudiants de 1 <sup>re</sup> et de 3 <sup>e</sup> session en fonction de l'indice de perception de l'importance du cégep et des tâches à accomplir au cégep, CEM A15.....	43
Tableau 25	Répartition en pourcentage des étudiants de 1 <sup>re</sup> et de 3 <sup>e</sup> session en fonction de l'indice de connaissance du contenu du programme de Sciences humaines, CEM A15 .....	44
Tableau 26	Répartition en pourcentage des étudiants de 1 <sup>re</sup> et de 3 <sup>e</sup> session en fonction de l'indice de connaissance des méthodes et des moyens pédagogiques liés au programme de Sciences humaines, CEM A15 .....	45
Tableau 27	Répartition en pourcentage des étudiants de 1 <sup>re</sup> et de 3 <sup>e</sup> session en fonction de l'indice de connaissance des visées éducatives du programme, CEM A15 .....	46

Tableau 28 Répartition en pourcentage des étudiants de 1 <sup>re</sup> et de 3 <sup>e</sup> session en fonction de l'indice de leur perception du programme de Sciences humaines comme étant un bon programme, CEM A15 .....	47
Tableau 29 Répartition en pourcentage des étudiants de 1 <sup>re</sup> et de 3 <sup>e</sup> session en fonction de l'indice de perception du programme de Sciences humaines comme étant un programme prometteur, CEM A15 .....	48
Tableau 30 Répartition en pourcentage des étudiants de 1 <sup>re</sup> et de 3 <sup>e</sup> session en fonction de l'indice de perception des débouchés du programme, CEM A15 .....	49
Tableau 31 Répartition en pourcentage des étudiants de 1 <sup>re</sup> et de 3 <sup>e</sup> session en fonction de l'indice de perception du programme de Sciences humaines comme étant un programme exigeant, CEM A15 .....	49
Tableau 32 Répartition en pourcentage des étudiants de 1 <sup>re</sup> et de 3 <sup>e</sup> session en fonction de l'indice sur le niveau d'intégration sociale dans le programme, CEM A15 .....	50
Tableau 33 Bilan des liens entre les 3 types d'engagement.....	51
Tableau 34 Bilan des liens entre la clarté de l'orientation vocationnelle et les 3 types d'engagements .....	53
Tableau 35 Bilan des liens ayant été testés entre les variables liées aux représentations et celle liées à l'engagement scolaire.....	54
Tableau 36 Bilans des liens entre la satisfaction par rapport au choix de programme et les autres représentations.....	56

## 1. Contexte de la recherche<sup>1</sup>

Au Québec, en 2015, 178 131 étudiantes et étudiants sont inscrits à la session d'automne dans l'un ou l'autre des 48 cégeps du Québec, au secteur de l'enseignement régulier dont 46,2 % le sont au secteur préuniversitaire. Le nombre de nouveaux inscrits au collégial se situe bon an mal an autour de 80 000 (Fédération des cégeps, 2015). Au secteur préuniversitaire, les programmes les plus populaires en 2004 étaient : Sciences humaines (52,7 %) Sciences de la nature (25 %) Arts et Lettres (13,8 %) (Fédération des cégeps, 2006) et c'est toujours le cas actuellement. En 2011, sur les 90 436 étudiants inscrits en DEC préuniversitaire 47 960 sont inscrits en Sciences humaines (53 %) comparativement à 24 748 en Sciences de la nature (27,3 %) (Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science, 2015, tableaux 2.2.3 et 2.2.16). Ainsi les étudiants de ces deux programmes préuniversitaires représentent 80 % des inscrits du réseau. Cependant, les étudiants en Sciences de la nature ont un taux de diplomation de presque 20 points supérieur à celui des étudiants en Sciences humaines (Fédération des cégeps, 2006).

Plus précisément, chaque année, entre 15 % et 18 % des jeunes inscrits dans le programme Sciences humaines abandonnent leur formation entre la première et la deuxième session de leurs études collégiales. Il en va de même entre la 2<sup>e</sup> et la 3<sup>e</sup> session. Les données contenues dans les fiches annuelles de suivi du programme montrent qu'entre la première et la quatrième session, près de 45 % des étudiants ne terminent pas leur formation dans ce programme, données confirmées par la recherche sur la persévérance scolaire menée par Mignault et Fréchette (2010). Le rapport de l'autoévaluation du programme produit en 2014 révèle qu'entre les sessions d'automne 2006 et d'hiver 2011, seulement 38,6 % des quelques 8000 étudiants qui se sont inscrits en Sciences humaines au Cégep Édouard-Montpetit ont diplômé, et cela, malgré un taux de réussite aux cours assez élevé (Cégep Édouard-Montpetit, 2014).

Il semble donc très pertinent de s'intéresser spécifiquement à cette population qui représente plus de 50 % des étudiants de niveau collégial du secteur préuniversitaire, mais présente un défi pour le réseau quant à leur taux d'obtention du diplôme, puisque pour l'ensemble des DEC préuniversitaires, ce sont toujours autour de deux sortants sur trois qui diplôment, toutes durées d'études confondues (CSE, 2002), ce qui n'est pas le cas en Sciences humaines.

### 1.1 Cadre de référence

La réussite éducative est au cœur des préoccupations du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec ainsi que du réseau collégial depuis de nombreuses années. En 2000, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) recommandait aux établissements d'enseignement collégial et universitaire, de « poursuivre les travaux de recherche permettant

---

<sup>1</sup> Dans le but d'alléger le texte, le genre masculin est utilisé à titre épïcène (pour représenter les deux sexes sans discrimination des hommes et des femmes).

de mieux comprendre la réalité étudiante, les obstacles à la réussite, les soutiens à la persévérance ainsi que la réalité vécue par les sous-groupes de la population étudiante les plus touchés par l'exclusion des études universitaires et par l'abandon des études » (CSE, 2000, p. 91).

Le modèle de la réussite est complexe et multifactoriel. Il comprend des facteurs individuels, interpersonnels, familiaux, institutionnels et même environnementaux. Depuis les années 80, de nombreuses études ont contribué à documenter certains facteurs déterminants de la réussite qui sont maintenant bien établis : le sexe de l'étudiant, le niveau de scolarité des parents, le milieu socio-économique, le temps consacré au travail rémunéré, et la moyenne générale au secondaire (MGS) (Lotkowski, Robbins et Noeth, 2004 ; Vezeau et Bouffard, 2007). Or, force est de constater que le milieu collégial n'a peu, voire pas d'emprise sur ces derniers.

De plus, d'autres facteurs importants ont aussi été documentés tels que l'importance des efforts déployés pour obtenir un diplôme d'études collégiales ; la motivation à réussir ; la confiance en soi sur le plan scolaire et à l'égard du choix d'établissement ; le soutien que l'étudiant a l'impression de recevoir de la part de l'établissement ; son sentiment d'appartenance au milieu collégial (Lotkowski, Robbins et Noeth, 2004). Quant aux raisons d'abandonner ses études, elles sont tout aussi nombreuses : les difficultés scolaires et d'adaptation, l'incertitude devant l'avenir, les problèmes d'engagement dans les études, l'insatisfaction du programme choisi, l'isolement social et les difficultés financières en sont quelques-unes (Tinto, 2005). Même si la réussite est avant tout une responsabilité partagée entre l'étudiant et son milieu d'enseignement, les cégeps jouent un rôle essentiel en créant les conditions propices à l'engagement en faisant en sorte que « leur milieu soit signifiant, que les étudiants puissent y trouver le sens nécessaire à leur engagement dans leur projet de formation » (CSE, 2008, p.1).

L'objectif général du présent projet est de documenter certaines des variables sur lesquelles le milieu collégial peut exercer une relative influence. Plus précisément, il souhaite se pencher sur un des aspects personnels des étudiants sur le plan cognitivo-affectif soit la représentation qu'ils ont du milieu collégial et de leur programme d'études. Il s'agit de développer nos connaissances des étudiants du 21<sup>e</sup> siècle, de ce qu'ils vivent, de leurs valeurs et de leurs comportements par rapport aux études pour bien comprendre leur engagement et le susciter, car les valeurs de références des jeunes et les exigences du milieu se transforment (CSE, 2008).

Les récentes recherches dans le domaine montrent que, quelle que soit la définition retenue pour étudier la réussite scolaire, celle-ci apparaît être, d'abord et avant tout, intrinsèque et reliée à deux dimensions : la motivation et l'engagement (Vezeau et Bouffard, 2007 ; CSE 2008 ; Fillion, 1998 cité par Vezeau et Bouffard, 2009 ; Viau, 2009). Viau (1994, 2009) a servi de modèle à plusieurs études en définissant la motivation en contexte scolaire comme : « un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but. » (Viau, 1994, p. 32). L'auteur retient trois types de perception qui influencent particulièrement la motivation en contexte scolaire : la perception de

la valeur d'une activité, la perception de sa compétence à l'accomplir et la perception de la contrôlabilité de son déroulement et de ses conséquences. Boisvert et Paradis (2008b) ajoutent à ce modèle une composante supplémentaire, soit la perception de sa propre motivation : les élèves se réfèrent spontanément à leur propre motivation dans leurs propos et, à ce titre, il apparaît pertinent d'en tenir compte étant donné son impact potentiel dans la dynamique motivationnelle.

L'engagement est vu comme une manifestation de la motivation, un indicateur de celle-ci. Il se définit comme « l'interrelation de l'importance qu'un individu accorde aux études et à la vie au cégep avec l'effort qu'il consent pour l'acquisition du savoir et avec les liens qu'il établit et entretient avec son environnement » (CSE, 2008, p.14). La notion d'engagement est aussi utilisée pour parler de son contraire : le non-engagement, qui essaye d'expliquer le décrochage scolaire, la prolongation des études, le nombre élevé d'échecs et la faible qualité des apprentissages.

« Être non-engagé, c'est prendre le métier d'étudiant à la légère, tandis qu'être engagé, c'est persévérer, consacrer les efforts nécessaires à la réussite de ses études et ne pas abandonner au premier obstacle. » (CSE, 2008, p.4)

Le rôle de la motivation dans l'engagement et la persévérance n'est donc plus à démontrer (Fillion, 1997 ; Vezeau & Bouffard, 2007 ; Boisvert, 2008 cités par Boisvert et Paradis, 2008b ; CSE, 2008 ; Viau, 2009).

Cependant, il peut être difficile de s'y retrouver, car les types d'engagements sont définis de façon différente dans les études, bien que sous des dénominations rapprochées. Boisvert et Paradis (2008 b) proposent un cadre conceptuel avec une définition de l'engagement comprenant trois dimensions (affective, cognitive et sociorelationnelle) et une définition de la réussite éducative en quatre étapes (l'accès aux études collégiales, le cheminement, l'obtention du diplôme et l'insertion socioprofessionnelle). Sous la dénomination de dimension cognitive se trouvent plutôt des comportements qui sont des manifestations de l'engagement : assistance et participation aux cours, respect des exigences, nombre d'heures consacrées à l'étude, etc. Sous la dimension affective se trouvent des variables comme l'intérêt pour les études, les attentes, la perception de sa réussite, la satisfaction vis-à-vis de ses notes et du programme, alors que la dimension sociorelationnelle réfère aux liens avec les pairs, avec les professeurs ou encore à la connaissance et l'utilisation des services.

De leur côté, Gaudreault *et al.* (2014) utilisent les mêmes qualificatifs pour référer à des dimensions un peu différentes : l'engagement scolaire affectif réfère à l'appréciation des étudiants sur ce qui est enseigné au collégial (« j'aime étudier au collégial », « ce que nous apprenons en classe est intéressant », « ce qu'on fait au collégial me plaît ») ; l'engagement cognitif réfère plutôt aux stratégies mises en œuvre pour réussir (« je consulte mes enseignants lorsque je ne comprends pas la matière du cours », « j'essaie de comprendre pourquoi j'ai eu une mauvaise note à un examen ») ; l'engagement comportemental correspond, comme pour

Boisvert et Paradis (2008b) aux manifestations de l'engagement (« je fais les travaux et les lectures demandés », « j'écoute attentivement », « je prends des notes »). Les résultats de l'étude de Gaudreault *et al.* (2014) menée en 2010 auprès de 3631 étudiants de 1<sup>re</sup> session issus de 10 cégeps du Saguenay–Lac-Saint-Jean, de Lanaudière et de la Mauricie montrent que les étudiants faiblement engagés sur le plan affectif sont 20 fois plus nombreux que ceux fortement engagés à avoir songé à abandonner leurs études après 2 mois et qu'ils trouvent difficile de s'adapter à la charge de travail exigée. Ces jeunes manquent de motivation, éprouvent de la difficulté à s'intégrer aux études collégiales et vivent de l'indécision vocationnelle. Par contre, ceux pour qui le choix de carrière est clair sont davantage engagés, trouvent que le programme correspond à ce qu'ils cherchent et à leurs objectifs de carrière ; le programme a été choisi pour ses perspectives d'avenir. Plusieurs recherches s'interrogent sur ce qui contribue à l'engagement des étudiants.

Une analyse statistique commandée par la Commission des affaires pédagogiques de la Fédération des cégeps et réalisée en 2004 par le Service régional d'admission du Montréal métropolitain (SRAM) a explicitement démontré que les étudiants qui ont réussi tous leurs cours au premier trimestre ont significativement plus de chances d'obtenir leur diplôme collégial que ceux qui ne les ont pas tous réussis (SRAM, 2004 cité par Fédération des cégeps, 2012). Réussir ses cours de 1<sup>re</sup> session est donc un bon déterminant de la diplomation. Qu'est-ce qui caractérise ces jeunes ?

Une recherche a été menée auprès de 9525 étudiants ayant commencé leurs études collégiales à l'automne 2010, qui ont réussi tous leurs cours de première session et qui se sont inscrits en troisième session à l'automne 2011, dont 6617 du secteur préuniversitaire en provenance de 46 cégeps (Fédération des cégeps, 2012). Elle vient attester de ce que l'on sait déjà à savoir l'impact du sexe, du niveau de scolarité et de revenu des parents, du temps consacré au travail rémunéré et de la MGS (plus celle-ci est élevée, plus l'étudiant alloue du temps à ses études) sur la réussite scolaire. Aussi, plus ils consacrent de temps à leurs études, mieux ils réussissent (Gingras et Terrill, 2006 ; Vezeau et Bouffard, 2009). Mais il est intéressant de voir que les étudiants, qui, en dépit de leurs différences par rapport à la MGS, ont tous réussi leurs cours de 1<sup>re</sup> session, attribuent leur succès à des ressources personnelles liées à leurs attitudes par rapport à la réussite et à leurs habitudes de travail (présence en classe, respect des échéances, recours à l'aide disponible, etc.). Ils avaient la volonté de réussir ce qu'ils entreprenaient, le sentiment de pouvoir réussir, une perception positive à l'égard des études. En résumé, ils étaient motivés à étudier (Fédération des cégeps, 2012).

« En somme, les études actuelles en motivation scolaire s'entendent pour considérer qu'un profil motivationnel favorable au bon fonctionnement et rendement scolaires est celui où l'étudiant a des perceptions de compétence élevées, accorde de la valeur aux disciplines scolaires et à la scolarisation en général et se soucie autant de la qualité de ses acquisitions que de son rendement. » (Vezeau et Bouffard, 2009, p. 19)

D'autres recherches se sont également intéressées aux motivations, aux aspirations, aux objectifs et à l'engagement d'un étudiant au moment du choix de son programme ainsi qu'à son attitude par rapport à ses études, mais aussi aux perceptions que ce jeune a de lui-même la confiance qu'il a en lui et en ses propres forces puisque son état peut l'aider à persévérer (Sauvé *et al.*, 2006).

La réussite semble donc principalement intrinsèque. Mais qu'est-ce qui fait que certains étudiants sont engagés et d'autres non ? Quels sont les facteurs qui influencent ces attitudes par rapport aux études et à la réussite ? Plusieurs études récentes donnent des pistes sur les aspects qu'il reste à documenter.

L'étude de Boisvert et Paradis (2008b) indique que les représentations que les élèves du secondaire se font du cégep peuvent avoir un impact sur leur prédisposition à l'action et à l'engagement scolaire. Ils affirment que « le fait de mieux connaître les visées éducatives, les exigences scolaires ainsi que les méthodes et moyens pédagogiques du collégial favoriserait l'émergence d'une représentation plus juste du cégep pré universitaire comme étape vers l'université » (p.25). Il s'agirait de développer chez les étudiants une vision plus réaliste des comportements scolaires à adopter au collégial et les amener aussi à viser plus clairement l'université (Boisvert et Paradis, 2008b). Là encore, un portrait des étudiants de Sciences humaines et de leurs connaissances à ce niveau est manquant. Récemment, les étudiants du CEM ayant participé au projet *Se préparer au collégial* ont souligné l'importance d'une activité d'intégration permettant de faire une transition harmonieuse entre le secondaire et le collégial (Fréchette et Roy, 2014).

Les enquêtes sur les représentations que les étudiants ont de leur cégep comme milieu d'enseignement sont plutôt positives (perception positive des professeurs, des cours, satisfaction par rapport au programme, referaient ce choix, recommanderaient le programme et le cégep à des amis, etc.) (Vezeau et Bouffard, 2009 ; Cégep Édouard-Montpetit, 2014). Mais elles soulignent aussi que les difficultés vécues par certains jeunes ne sont pas tant fonction du contexte proprement collégial que de dimensions nettement plus personnelles, telles que, par exemple, les raisons peu claires du choix de leur programme d'études (Vezeau et Bouffard, 2009). Une autre étude (ministère de l'Éducation, 2004), menée auprès d'un échantillon considérable (près de 8000 répondants), bien que portant sur des programmes de formation collégiale technique, mettait en évidence l'insatisfaction envers leur programme comme cause d'abandon. Au Cégep Édouard-Montpetit l'enquête de Fleurant (2011) a permis de commencer à documenter certains facteurs positifs et négatifs liés à l'engagement scolaire bien que non spécifiques aux étudiants de Sciences humaines. Il appert que 78 % des étudiants interrogés considèrent que pour être engagé dans ses études, il faudrait une bonne connaissance du programme choisi, alors que moins de 40 % des professeurs et du personnel de soutien considèrent que les étudiants connaissent leur programme. Selon ces jeunes, la valorisation des études par la famille, le soutien de la famille, du personnel et des professeurs ont un impact sur leur engagement. Pour être valorisé, un programme doit jouir d'une bonne

image et être perçu comme menant à des choix de carrière connus, intéressants et reconnus socialement et non comme un programme refuge.

Or, l'image des Sciences humaines est une des questions à l'origine de ce projet de recherche. Ce dernier est le programme de formation collégiale le plus populaire auprès des jeunes. Les étudiants qui y sont inscrits représentent plus de 30 % de la clientèle des cégeps (RSHCQ, 2011). Cette situation n'est pas nouvelle : Lacour-Brossard (1986) rapporte qu'en 1985, 16 000 demandes d'inscriptions ont été faites en Sciences humaines donnant lieu à 6000 refus. Dans ce même portrait des étudiants de Sciences humaines, elle affirmait : « le programme de Sciences humaines du cégep draine le plus grand nombre [...] Le taux de diplomation beaucoup plus bas » (p.449). Actuellement, ce sont 45 000 jeunes qui sont inscrits en DEC en Sciences humaines chaque année, dont environ un tiers diplômé (ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science, 2015, tableau 3.2.4).

Cependant, ce programme souffre d'une « mauvaise » réputation bien qu'il soit difficile de trouver des études scientifiques attestant de celle-ci. Dans différents types de documents du réseau se retrouvent des allusions à la faible valorisation du programme de Sciences humaines dans la société en général (RSHCQ, 2011 ; Voyer-Léger, 2013). D'ailleurs, ce n'est sûrement pas anodin que le Réseau des Sciences humaines des Collèges du Québec (RSHCQ) affiche comme premier objectif de « procurer aux membres un lieu de valorisation, de défense et de promotion des sciences humaines dans les cégeps, au ministère et auprès du grand public » (RSHCQ, 2011). Dans un document destiné aux parents, le cégep de Sorel-Tracy discute de la fidélité des perceptions quant aux réalités du réseau collégial d'aujourd'hui et du fondement de celles-ci. Le 1<sup>er</sup> mythe évoqué et *démenti* est : « Sciences humaines sans mathématiques, c'est sciences vacances ». (Cégep de Sorel-Tracy, s.d., p.1).

En fait, même si peu d'études portent sur cette perception, c'est un fait établi et reconnu qui est discuté dans le réseau scolaire et dans les médias. Selon Voyer-Léger (2013), « c'est l'ensemble du système qui traite les sciences humaines comme un secteur de seconde zone ou un prix de consolation ». Dans son blogue, elle évoque les gens en Sciences humaines « qui sont dans l'errance un petit peu » en s'interrogeant sur la tendance de la société d'envoyer ceux qui errent dans ce programme.

La notion d'errance réfère ici au manque de clarté de l'orientation vocationnelle des jeunes inscrits en Sciences humaines, variable relevée dans de nombreuses recherches (Viau, 1994 ; Rivière et Jacques, 1999 ; ministère de l'Éducation, 2004 ; Sauvé *et al.*, 2006 ; Bousquet et Gingras, 2009 ; Vezeau et Bouffard, 2009). Bien qu'au cours des dernières années le cégep Édouard-Montpetit et le programme de Sciences humaines aient mis en place de nombreuses mesures visant à aider les jeunes de ce programme à clarifier leur projet vocationnel, aucune recherche ne permet de déterminer si ces mesures ont ou ont eu un impact sur la motivation et l'engagement de ces étudiants.

La question de la distinction entre les sciences sociales (ou humaines) et les sciences exactes n'est pas spécifique au Québec. Une enquête menée en Suisse auprès de 1804 étudiants en 2002-2003 par Poglia et Molo (2007) s'est penchée sur les représentations et motivations qui influencent le choix des études universitaires, et ce, afin de mieux connaître les facteurs sous-jacents aux choix des étudiants des sciences techniques, exactes et naturelles par rapport à ceux des sciences sociales. Ils souhaitaient ainsi identifier les éventuelles lacunes sur le plan de l'information et de l'orientation scolaire et universitaire.

Leurs résultats montrent que plusieurs facteurs différencient les étudiants en sciences sociales de ceux en sciences exactes. Les premiers ont des projets moins précis quant à leur future profession. La plupart des aspects liés aux débouchés professionnels (la possibilité de trouver un travail, le revenu escompté, la perspective d'entreprendre par la suite une carrière intéressante et reconnue) sont beaucoup plus présents dans la motivation des étudiants en sciences exactes. En fait, « l'absence de ce facteur multiplie par plus de 3 la probabilité pour les hommes d'étudier les sciences sociales » (Poglia et Molo, 2007, p. 138). Certaines représentations et motivations ont plus de poids dans les choix des étudiants en sciences sociales : ce sont les valeurs et l'idéal d'un enrichissement personnel, l'idée de choisir une profession conciliable avec la vie de famille et la possibilité d'exercer une activité lucrative pendant l'université. D'ailleurs, une proportion beaucoup plus élevée (près de 5 fois plus) de ces étudiants comparés à ceux en sciences exactes travaille pendant leurs études universitaires et aussi avant l'université. Les étudiants des sciences sociales « sont nettement moins motivés par le prestige des études et les débouchés professionnels et sont plus attachés au fait que les études doivent être flexibles (notamment les hommes), ce qui leur permet de travailler à côté » (Poglia et Molo, 2007, p.142). Elles doivent pouvoir être suivies avec un nombre d'heures limité par semaine et être achevées rapidement (Poglia et Molo, 2007).

Dans les autres différences, notons aussi que l'influence des enseignants des établissements scolaires précédents est beaucoup plus importante pour les étudiants des sciences exactes et que l'inverse est observé pour la référence aux conseillers en orientation. Les étudiants qui valorisent le prestige des études dans le domaine choisi (prestige des professeurs, des études, niveau de difficulté des examens) et qui ont un fort sentiment de compétence (conscience de leurs propres capacités; confiance de pouvoir faire face à ce que les études requièrent) ont davantage de probabilités d'étudier en sciences exactes (Poglia et Molo, 2007).

En 2011, les tableaux de bord fournis par le MELS montrent que la moyenne générale au secondaire (MGS) des étudiants québécois en sciences humaines est relativement basse et des écarts-types élevés indiquent une dispersion plus grande des étudiants quant à leur force scolaire. Le taux de réussite des cours au premier trimestre des nouveaux inscrits en sciences humaines est faible (54,3 %). Moins d'un étudiant sur trois obtient son DEC dans la durée prévue (2 ans). Pour la période analysée lors de l'autoévaluation du programme (soit 5 ans de A-2006 à H-2011), le taux de diplomation a été relativement faible, avec seulement 38,6 % (40,5 % pour les cohortes d'automne et 33,2 % pour celles d'hiver) des étudiants qui obtiennent leur DEC en

Sciences humaines, quel que soit le nombre de sessions considérées (entre 4 et 7 sessions, et ce, malgré un taux de réussite élevé aux cours (Cégep Édouard-Montpetit, 2014, p.134).

Ces différences entre les clientèles des 2 principaux programmes préuniversitaires sont-elles suffisantes pour affirmer que « le programme Sciences humaines est un refuge, un lieu de transition et d'attente pour trop d'étudiants peu motivés et indécis quant à leur orientation vocationnelle » (RSHCO, 2011)? Peut-être pas, mais elles sont suffisantes pour alimenter l'imagerie populaire dans le sens d'une perception négative des étudiants inscrits en Sciences humaines. La question ici n'est pas tellement de savoir si cette perception de la société est justifiée ou non. La question posée est l'influence que cette perception négative de leur programme peut avoir sur l'engagement des étudiants de Sciences humaines et sur leurs propres perceptions.

## **1.2 Problème de recherche**

L'étude menée en 2008 par le CSE sur l'engagement scolaire permettait de constater que les caractéristiques individuelles qui influencent rendement, cheminement et diplomation sont plutôt bien documentées par la littérature (sexe, MGS, situation financière des parents, temps consacré au travail rémunéré). Toutefois, les dimensions cognitives comme la précision du choix de programme, les efforts consacrés aux études, la connaissance et l'utilisation des services de soutien aux études ainsi que les dimensions affectives telles que le sentiment d'intégration et de bien-être sont des facteurs qui ont été moins documentés. Il n'y a aucune information sur l'impact de la représentation de son programme d'études sur l'engagement des étudiants.

Cette recherche se veut modeste au vu des ressources disponibles et choisit de dresser un portrait des étudiants de Sciences humaines sur certaines dimensions affectives et cognitives de l'engagement relativement à la diplomation et regroupées sous l'expression « la représentation du collégial ». Les dimensions explorées sont la perception de ce que c'est qu'être étudiant au collégial, les raisons pour choisir le programme de Sciences humaines, la connaissance et la représentation du programme (contenus et débouchés) et de ses exigences, la motivation pour obtenir un DEC en Sciences humaines, la précision de l'orientation vocationnelle ainsi que le sentiment d'intégration au programme et au collégial.

Tableau 1  
**Déterminants de la motivation et de l'engagement scolaires documentés dans ce projet**

<b>DÉTERMINANTS de la motivation scolaire et de l'engagement (connaissance et perception cégep et programme)</b>			<b>INDICATEURS de l'engagement scolaire (cognitifs et affectifs)</b>
	<u>Plan COGNITIF</u>	<u>Plan AFFECTIF</u>	
<u>Contexte collégial</u>	<b>INTÉGRATION INSTITUTIONNELLE</b> - Connaissance de l'organisation du milieu collégial (encadrement, méthodes et moyens pédagogiques, visées éducatives, exigences scolaires, efforts à consacrer) - Perception de l'importance du cégep ou des tâches à accomplir au cégep	- Sentiment d'appartenance au milieu collégial	- Nombre de cours suivis par session - Taux d'absentéisme aux cours - Nombre d'heures d'études /semaine - Motivation à obtenir son DEC - Niveau de diplôme visé - Intention d'inscription post-DEC - Orientation vocationnelle
<u>Contexte programme</u>	<b>INTÉGRATION INTELLECTUELLE</b> - Connaissance du programme de Sciences humaines (contenus, - débouchés, exigences, charge de travail, etc.) - Perception du programme : - Avec une valeur - Bien conçu, organisé - Qui mène à des choix de carrière intéressants et reconnus socialement	<b>INTÉGRATION SOCIALE</b> - Raisons du choix de programme - Sentiment d'appartenance au programme, bien-être - Satisfaction envers le programme de Sciences humaines - Valorisation sociale (famille, amis, société) du programme	- Perception de compétence, sentiment de pouvoir réussir - Perception positive par rapport aux études (étudiant et entourage)
			<b>INDICATEURS de réussite</b> La MGS (S1) La cote R (S3)

### **1.3 Objectif principal**

Dresser un portrait des étudiants de 1<sup>re</sup> session et 3<sup>e</sup> session en Sciences humaines quant à leur perception du collégial et à leurs connaissances et perceptions de leur programme d'études.

#### **1.3.1 Objectifs spécifiques :**

1. Décrire la manière dont les étudiants du programme de Sciences humaines perçoivent le milieu collégial, tant au plan scolaire que comme milieu de vie;
2. Décrire l'évolution des variables du profil motivationnel des étudiants (les raisons pour choisir le programme, la motivation à obtenir le DEC, l'existence d'un projet vocationnel clair, etc.) et de leur engagement scolaire (attitudes par rapport aux études, habitudes de travail intellectuel, etc.) entre la 1<sup>re</sup> et la 3<sup>e</sup> session.

## **2. Méthodologie**

### **2.1 Les participants**

#### **2.1.1 Population**

La population visée par cette recherche est celle des étudiants inscrits dans le programme préuniversitaire de Sciences humaines au Québec. Cependant, l'échantillon recueilli ne l'ayant été que dans un seul cégep, le cégep Édouard-Montpetit de Longueuil, les résultats ne pourront être appliqués qu'à cette population spécifique, car elle diffère de celle des autres cégeps de la province du Québec sur certaines caractéristiques, considérées comme critiques pour le thème général étudié qui est la réussite scolaire. Ces caractéristiques sont, entre autres, le niveau socio-économique, le niveau de scolarité des parents, la valorisation des études postsecondaires par la famille, l'ethnie et les pressions familiales relatives aux études qui varient selon les cultures. Toutefois, cette population est semblable à celle visée sur d'autres caractéristiques comme l'âge moyen des répondants, la répartition des garçons et des filles et le niveau scolaire.

Ainsi, les résultats de cette recherche ne seront généralisables qu'à la population des étudiants de Sciences humaines du cégep Édouard-Montpetit.

#### **2.1.2 Procédure d'échantillonnage et de recrutement**

La population visée par l'étude est l'ensemble des étudiants inscrits dans le programme de Sciences humaines. L'échantillonnage cependant ne prend en compte que les étudiants inscrits en 1<sup>re</sup> et 3<sup>e</sup> sessions. Ce choix s'explique par le fait que l'étude veut connaître le niveau de connaissance des étudiants à leur arrivée au collégial et dans le programme de Sciences humaines (Session 1) et, dans un deuxième temps, cherche à documenter l'évolution de ces connaissances après un an dans le programme (S3).

L'échantillon idéal aurait été de type probabiliste stratifié sur les variables du sexe et du profil suivi dans le programme. Pour des raisons pratiques, le type d'échantillon réalisé a été de type non probabiliste par quotas sur le profil suivi dans le programme (ce dernier comporte 3 profils

distincts) pour chacune des deux sessions visées. Comme tous les étudiants inscrits au cégep en session 1 et 3 du programme ont été sollicités, la répartition selon le sexe est jugée comme respectée. Afin de joindre le nombre souhaité d'étudiants dans chacun des profils, une procédure de sélection par grappes (groupes-classes) a été choisie. Les grappes sont sélectionnées en fonction de cours spécifiques suivis en 1<sup>re</sup> et 3<sup>e</sup> session par des étudiants du même profil (voir tableau 2 : description des échantillons visés).

En résumé, le projet vise deux groupes d'étudiants : les étudiants de Sciences humaines inscrits en 1<sup>re</sup> session à A15 et ceux inscrits en 3<sup>e</sup> session à A15, environ 200 étudiants pour chacun de ces 2 groupes, issus des trois profils du programme. Le nombre d'étudiants pour chacun des profils tient compte de leur proportion dans le programme.

Tableau 2  
Description des échantillons visés, CEM A15

Session	Profil	Cours	Nombre attendu d'étudiants
Session 1	Administration	401-103	46 (2 groupes)
	Individu	350-102	116 (3 groupes)
	Monde	383-103	38 (1 groupe)
Session 3	Administration	401-313	46 (2 groupes)
	Individu	350-354	116 (3 groupes)
	Monde	383-463	38 (1 groupe)

### 2.1.3 Taux de réponse et répartition dans les groupes

Comme la passation s'est déroulée dans les classes durant les heures de cours, les étudiants étaient captifs et le taux de réponse est élevé (cf. tableau 3).

Tableau 3  
Répartition en pourcentage du taux de réponse aux questionnaires des deux cohortes de répondants, CEM A15

Cohorte	Population sollicitée	Nombre de répondants	Taux de réponse
S1	200	154	77%
S3	222	176	79,3%

La répartition des 2 groupes d'étudiants de Session 1 (S1) et de session 3 (S3) selon les profils est présentée dans le tableau 4.

Tableau 4  
Répartition des répondants de S1 et de S3 selon les profils, CEM A15

Profil suivi dans le programme	Répondants	Individu	Monde avec mathématique	Monde sans mathématique	Administration
(Q3 S1-S3)	S1 (154)	51,3%	6,5%	17,5%	24,7%
	S3 (176)	58,2%	5,1%	17,5%	19,2%

#### 2.1.4 Respect des règles d'éthique

Le protocole de recherche ainsi que tous les documents relatifs au respect des règles d'éthique et à l'obtention du consentement des étudiants ont été soumis au *Comité d'éthique en recherche* du Cégep Édouard-Montpetit pour approbation en août 2015. Le certificat d'éthique a été obtenu le 9 septembre 2015 (cf. annexe 1 *Certificat d'éthique*).

Les chercheuses se sont assurées d'obtenir le consentement éclairé, libre (retrait à tout moment) et volontaire (aucune pression ni obligation de participer) de tous les participants par le biais d'un formulaire de consentement les informant clairement des objectifs de la recherche et de son déroulement et les assurant de l'anonymat et de la confidentialité des données recueillies. A priori, cette recherche est à risque minimal et aucun préjudice ni impact négatif sur l'échantillon ne sont envisagés. Par contre, certains avantages pour les jeunes sont entrevus, car le fait d'avoir réfléchi à des questions sur la motivation et l'engagement peut entraîner une prise de conscience des facteurs personnels qui entravent leur réussite ou leur persévérance scolaires.

Le formulaire de consentement contient toutes les informations relatives au projet et recense tous les éléments nécessaires pour éclairer adéquatement la décision des participants. Il a été fourni aux participants, une semaine avant la collecte, par MIO, afin qu'ils aient le temps d'en prendre connaissance et de prendre une décision éclairée quant à leur participation à ce projet (cf. annexe 2 : *Formulaire de consentement*).

Pour des fins pratiques, la procédure de consentement implicite a été proposée ici (Énoncé de la Politique des Trois Conseils, version 2 (EPTC 2), 2014, articles 3.12 et 10.2). Lors de la collecte de données, il a été clairement expliqué aux participants que le fait de répondre au questionnaire et de le remettre aux chercheuses constituait une preuve de leur acceptation à participer au projet. Cela est également signifié sur la page des consignes du questionnaire (cf. annexe 3 : *Questionnaires*).

Aucune information nominative permettant d'identifier les répondants n'a été collectée. En effet, chaque répondant s'est vu attribuer un numéro d'identification personnel (ID) qu'il devait prendre en note et qui est le seul moyen à la disposition des chercheuses pour retrouver son questionnaire et le retirer de la recherche s'il en émettait ultérieurement le souhait.

Les étudiants qui ont refusé de participer au projet ont simplement été invités à quitter la classe et à disposer à leur guise du temps nécessaire à la collecte de données. Comme ils ont été avertis au moins une semaine à l'avance, certains ont également décidé de ne pas venir à la première période du cours, d'autres sont restés dans la classe en faisant autre chose.

## 2.2 Le questionnaire de recherche

Un questionnaire papier autoadministré de 111 questions a été développé à partir de questionnaires existants, mais aussi de nouvelles questions créées par les chercheuses, questions spécifiques aux dimensions explorées par le projet (cf. annexe 3 : *Questionnaires*).

Ce questionnaire porte sur les représentations des étudiants (incluant plusieurs volets portant sur leurs connaissances et perceptions du programme, de son contenu, de ses exigences, de ses débouchés ; leur perception de ce qu'est être un étudiant de niveau collégial et des conditions de réussite). Des mesures de l'engagement et de l'implication dans les études, les aspirations scolaires et la clarté des choix vocationnels issues d'instruments déjà disponibles et ayant de bonnes qualités métrologiques ont aussi été incluses (comme *l'Inventaire des acquis pré collégiaux* (IAP) de Larose et Roy (1995 ; 2001) ; Garceau (2001), le *Test sur les sources et les indicateurs de la motivation scolaire* (TSIMS), mis au point par Barbeau (1995), qui mesure des indicateurs et des déterminants de la motivation scolaire ainsi que le questionnaire utilisé par Vezeau et Bouffard (2007)). D'autres questionnaires visant les étudiants de niveau collégial ont été utilisés : le questionnaire *Aide nous à te connaître* (ANTC) (SRAM, 2007), le *Sondage provincial sur les étudiants des cégeps 1* (SPEC1) (Fédération des cégeps, 2014), le *Questionnaire destiné aux étudiants et étudiantes du collégial* (CSE, 2008) et les questionnaires de l'auto-évaluation du programme de Sciences humaines (Cégep Édouard-Montpetit, 2014).

Tableau 5  
Résumé de la provenance des questions

Outil d'origine	Nombre de questions	Numéros dans le questionnaire
IAP	6	9*, 10, 14, 32*, 36, 68
TSIMS	12	16, 17, 33, 34, 35, 37, 38*, 44*, 45*, 59*, 60*, 70
ANTC / SPEC1	11	6, 7*, 21*, 25, 101, 102, 103, 107, 108, 109, 110*
Vezeau 2007	5	19, 20*, 26, 99, 100
CSE	21	18*, 23, 24, 27*, 28*, 29, 49*, 56*, 57, 61*, 62, 65*, 66*, 67*, 93*, 94*, 95*, 96*, 97, 105, 111
Autoévaluation Sciences humaines	9	46, 50, 51, 58, 64, 69, 71, 73, 74
Maison	42	8, 11, 12, 13, 15, 22, 30, 31, 39, 40, 41, 42, 43, 47, 48, 52, 53, 54, 55, 63, 72, 75 à 92, 98, 104, 106

\* item adapté

Le tableau 5 résume la provenance des questions. Des questions issues de questionnaires préexistants ont été adaptées. Les adaptations sont de différentes natures : mise au « vous » de questions formulées au « tu », formulation positive de questions formulées à la négative, remplacement du référent « cégep » par le référent « programme de Sciences humaines », modification de l'échelle des réponses, etc. Les questions formulées spécifiquement pour cette étude sont celles qui réfèrent aux connaissances du programme, de ses visées éducatives et de ses méthodes pédagogiques ainsi que celles qui réfèrent aux représentations des étudiants quant aux aspects « prometteur » et « exigeant » du programme.

Le questionnaire d'enquête a été construit de façon à recueillir des données sur trois formes d'engagement scolaire (affectif, cognitif et comportemental), sur le choix vocationnel et sur plusieurs déterminants liés aux représentations du milieu collégial d'une part et du programme de Sciences humaines d'autre part. Il comporte donc 111 questions, dont 5 questions portant sur les caractéristiques sociodémographiques, et 106 questions regroupées en 8 grandes sections. Les tableaux I, II et III, présentés en annexe 4 (*Déterminants et correspondances avec les questions*), indiquent les correspondances entre les déterminants documentés et les questions.

Deux pré-tests du questionnaire ont été faits afin de vérifier l'adéquation du vocabulaire et de la formulation des questions. Dans un premier temps, deux étudiants âgés de 17 et 20 ans, choisis aléatoirement au sein de l'entourage des deux chercheuses ont rempli une première version du questionnaire et donné leur opinion sur celui-ci. À la suite de ce premier pré-test et des commentaires reçus, le questionnaire a été revu. Des changements au niveau de la mise en forme et de la présentation des questions ont été effectués. Le vocabulaire et les formulations sont adéquats et correspondent au niveau de compréhension de la population visée. Le second pré-test a été mené auprès de 10 étudiants de Sciences humaines de 4<sup>e</sup> session, étudiants ne faisant pas partie de l'échantillon visé, afin de vérifier leur compréhension de toutes les questions et aussi d'évaluer le temps nécessaire pour y répondre. Ce 2<sup>e</sup> pré-test a permis de préciser 3 questions et d'évaluer le temps de réponse à environ 25 minutes.

La majorité des items sont des affirmations sur lesquelles l'étudiant doit indiquer son degré d'accord selon une échelle en quatre points, de « Totallement en accord » à « Totallement en désaccord » ; quelques-unes sont des échelles de fréquence de « Toujours » à « Jamais », ou de satisfaction de « Très satisfait » à « Très insatisfait ». Toutes les échelles proposées ont en commun de ne pas offrir de position neutre forçant ainsi le répondant à prendre position ou encore à passer la question. Les questions 101 à 111 constituent la deuxième partie du questionnaire, dans laquelle se trouvent regroupés des tableaux à double entrée à compléter et les questions avec l'option « autre : précisez » où les étudiants peuvent inscrire des choix de réponses autres que ceux proposés dans les tableaux (cf. annexe 3 : *Questionnaires*). Enfin, il faut noter qu'afin d'augmenter la fidélité de l'outil de collecte, chacune des dimensions est explorée à l'aide de plusieurs questions (entre 3 et 7 questions).

Tableau 6  
Synthèse des déterminants explorés par le questionnaire

Concept	Dimension	Sous-dimension et indicateurs	
<b>Engagement scolaire (VD)</b>	Plan cognitif	Engagement cognitif : Attitudes par rapport à la réussite, détermination à réussir, motivation pour obtenir un diplôme postsecondaire	
		Engagement comportemental : Efforts investis, temps consacré à l'étude, présence aux cours, respect des échéances, etc.	
		Choix vocationnel : Choix de carrière, vision à moyen terme et long terme, niveau de diplôme visé, etc. Raison du choix de programme	
	Plan affectif	Valorisation des études par la famille (et les amis)	
		Valorisation du programme de Sciences humaines : Par la famille, l'étudiant lui-même, les amis et par la société	
		Sentiment d'intégration au milieu collégial	
		Satisfaction par rapport au choix de programme	
		Sentiment de pouvoir réussir; perception de compétence	
	Concept	Dimension	Sous-dimensions
<b>Représentation du milieu collégial</b>	Plan cognitif	Intégration institutionnelle	Connaissance de l'organisation générale du cégep
			Connaissance des services offerts par le cégep
			Connaissance des méthodes et moyens pédagogiques au niveau collégial
			La connaissance des exigences scolaires et des efforts à consacrer au collégial.
			La perception de l'importance du cégep ou des tâches à accomplir au cégep
<b>Représentation du programme d'études</b>	Plan cognitif	Perception du programme de Sciences humaines	Comme étant un bon programme
			Comme un programme menant à des choix de carrière intéressants et reconnus socialement
			Perception des débouchés du programme
			Perception des exigences scolaires, de la charge de travail
	Plan cognitif	Connaissance du programme de Sciences humaines (intégration intellectuelle)	Connaissance des méthodes et moyens pédagogiques spécifiques au programme
			Connaissance des visées éducatives du programme
			Connaissance du contenu du programme
			Plan affectif

Les versions Session 1 et Session 3 du questionnaire sont pratiquement identiques. Seule la formulation de la période de référence visée diffère dans 4 questions (Q23, 24,27, 104). Pour les étudiants de 1<sup>re</sup> session, la période de référence de ces questions est « Depuis le début de la session » alors qu'il est demandé aux étudiants de 3<sup>e</sup> session de se référer à leur dernière session : « Lors de la session dernière (H15) ». Enfin, la question 104 demande la MGS aux étudiants de 1<sup>re</sup> session et la cote R actuelle des étudiants de 3<sup>e</sup> session.

### 2.3 Déroulement de la collecte de données

Pour l'organisation de la collecte de données, le nombre d'étudiants à questionner a été déterminé en respectant la répartition de ces derniers dans les 4 profils du programme, soit *Administration, Individu, Monde avec et sans mathématique* (cf. Tableau 8 dans la description de l'échantillon). Par la suite, les cours pour la passation des questionnaires ont été ciblés. Pour la cohorte S1, le choix s'est arrêté sur des cours où la majorité des étudiants seraient inscrits dans un profil précis. Il s'agit des cours qui suivent : *L'entreprise dans le monde contemporain* (401-113-EM – Profil Administration) ; *Initiation à l'économie globale* (383-920-RE – Profil Monde avec ou sans mathématique) *Initiation à la psychologie* (350-102-RE – Profil Individu). Comme le cours 401-113-EM est dispensé exclusivement aux étudiants du profil Administration, tous les étudiants seraient sollicités. En ce qui concerne le cours 383-920-RE, il a été établi que la passation se ferait à la fin du cours afin que les étudiants qui n'étaient pas inscrits dans le profil Monde puissent quitter.

Pour les étudiants en S3, le cours *IPMSH* (300-300-RE) a été choisi, car il est suivi par l'ensemble des étudiants, tous profils confondus.

Par la suite, les professeurs qui donnaient ces cours à la session A15 ont été contactés par courriel (cf. annexe 5 : *Exemple de courriel*). Ce message fournissait les grandes lignes du projet et des conditions de passation. Au total, 7 professeurs ont accepté de collaborer à la recherche et des dates de passation ont été déterminées.

Le tableau IV présente un bilan de la collecte de données (cf. annexe 6 : *Bilan de la collecte de données*). La passation des questionnaires a eu lieu du 15 au 29 septembre 2015. Une semaine avant celle-ci, un MIO a été envoyé aux étudiants annonçant la visite des chercheuses. Le formulaire de consentement y était joint et les étudiants avaient pour consigne de le lire attentivement. La journée de la passation, une des deux chercheuses se rendait en classe à l'heure déterminée avec le professeur. Elle se présentait et faisait un rappel des objectifs de la recherche, du droit de refus, du consentement et des procédures pour ladite passation (cf. annexe 7 : *Présentation des chercheuses*). Les questionnaires et les 2 feuilles réponses à choix multiples étaient distribués aux étudiants qui acceptaient de participer à la recherche. Ces derniers avaient 30 minutes pour y répondre. Lorsqu'ils avaient terminé, ils rapportaient le questionnaire à la chercheuse qui s'assurait que le numéro d'identification était indiqué sur la feuille réponse. Dans 2 groupes de S3, 8 questionnaires ont été laissés à des étudiants afin qu'ils puissent répondre à l'extérieur de la classe. Malheureusement, ils n'ont pas été récupérés.

## 2.4 Les analyses

Les analyses des résultats ont été menées en trois temps.

### 2.4.1 Analyses descriptives

Dans un premier temps, les analyses descriptives simples ont dressé le portrait des réponses des étudiants des deux cohortes, en pourcentage de répartition dans les catégories de réponses proposées. Pour les échelles d'accord, le total des « totalement en accord » et des « plutôt en accord » a aussi été compilé. La question ouverte 106 « Pouvez-vous nommer toutes les disciplines liées aux Sciences humaines ? » a donné lieu à une analyse qualitative et quantitative.

### 2.4.2 Construction d'indices

Dans un deuxième temps, comme plusieurs questions du questionnaire mesurent les mêmes sous dimensions, il a été décidé, pour rendre la présentation des résultats plus synthétique, mais aussi afin d'être en mesure de tester des liens éventuels entre ces sous-dimensions, de composer des indices. Un indice est une échelle composite créée à partir de plusieurs questions mesurant le même concept. Dans cette recherche, différents types d'indices ont été développés : des indices de connaissances, des indices de perception, des indices d'engagement, etc. Le principe de construction de chaque type d'indice diffère (cf. annexe 8 : *Construction des indices et des bornes des catégories*). Les chercheuses ont consulté une biostatisticienne afin de valider leurs choix méthodologiques concernant la construction des indices.

Dix-sept indices ont ainsi été construits (cf. tableau 7) : 4 indices de l'engagement, 5 indices de connaissance, 4 indices de perception et 3 autres indices sur le plan affectif (indice du sentiment de compétence, de la satisfaction par rapport au choix de programme et d'indice d'intégration dans le programme).

Afin de pouvoir procéder à des tests d'inférence à l'aide de Khi2 pour explorer les liens entre les sous-dimensions, chaque indice construit a ensuite été catégorisé en 3 catégories : « faible, moyenne et bonne » pour les connaissances, la satisfaction et l'engagement, « positive, partagée et négative » pour les perceptions (cf. annexe 8 : *Construction des indices et des bornes des catégories*) pour le détail des indices et des bornes des catégories).

### Liens entre les indices

Enfin, différents liens entre ces indices ont été testés à l'aide d'analyses statistiques inférentielles utilisant le test du Khi2 ou le coefficient de corrélation de Pearson. Le seuil de signification retenu pour les Khi2 est celui de  $p < 0.05$ .

Tableau 7  
Bilan des indices construits

CONCEPT	Dimension et sous dimension	Indices
Engagement scolaire (VD)	Plan cognitif	Engagement cognitif
		Engagement comportemental
		Choix vocationnel
	Plan affectif	Engagement affectif (sentiment de compétence et valorisation des études par l'entourage)
		Satisfaction par rapport au choix de programme
		Sentiment de compétence
Représentation du <u>milieu collégial</u>	Plan cognitif intégration institutionnelle	Connaissance de l'organisation générale
		Connaissance des services offerts
		Perception de l'importance cégep
Représentation du <u>programme d'études</u>	Plan cognitif : perception du programme Et connaissance du programme	Perception comme étant un bon programme
		Programme prometteur
		Programme offrant des débouchés
		Perception des exigences programme
		Connaissance des méthodes pédagogiques programme
		Connaissance des visées éducatives
	Connaissance des contenus	
	Plan affectif : intégration sociale	Intégration dans le programme

### 3. Résultats

#### 3.1. Profil des répondants

Le tableau 8 présente le profil des répondants de la recherche. Dans les deux cohortes, les filles sont davantage représentées que les garçons (54,6 % et 61,4 % des échantillons), ce qui correspond à leur proportion dans le programme de Sciences humaines.

En ce qui concerne de l'âge, 54,6 % des étudiants de S1 sont âgés de 17 ans et moins alors que pour S3, 64,4 % des étudiants sont âgés de 18 ans. Pour les étudiants de S1, l'hétérogénéité de l'échantillon peut s'expliquer par les changements de programme des étudiants. Pour ceux de S3, cette disparité reflète le temps pris par les étudiants pour terminer leurs études.

La répartition des répondants dans les différents profils correspond assez bien à celle des étudiants inscrits en Sciences humaines au CEM à la session A15. Une majorité des répondants sont inscrits dans le profil *Individu* soit 51,3 % des étudiants de S1 et 58,2 % des étudiants de S3. Ils sont suivis par les étudiants du profil *Administration* qui représentent 24,7 % des répondants

de S1 et 19,2 % de ceux de S3. Les répondants du profil *Monde* (avec ou sans mathématique) représentent 24 % des répondants en session 1 et 23 % en session 3. Ce qui correspond assez bien à la répartition des étudiants inscrits dans le programme de Sciences humaines à la session A15.

Quant au nombre de cours suivis, on remarque que 46,4 % des répondants de S1 suivent « 7 cours et plus » comparativement à 54,2 % des étudiants de S3. La proportion de répondants étant inscrits à 5 cours et moins est sensiblement la même pour S1 (26,9 %) et S3 (25,4 %).

Les réponses à la question (Q5) portant sur le nombre de sessions dans le programme montrent que 77,9 % des répondants des 154 sollicités dans les cours de S1 disent être à leur 1<sup>re</sup> session.

Pour les 176 répondants sollicités dans le cours IPMSH, 67,8 % des répondants disent être à la session 3. Cette situation peut s'expliquer par les changements de programme et les parcours atypiques des étudiants de Sciences humaines (Fréchette et Mignault, 2010).

En ce qui concerne la moyenne générale au secondaire (MGS), les étudiants de S1 se répartissent majoritairement (86,3 %) dans les catégories « entre 70 % et 79 % » et « entre 80 % et 89 % ». Au niveau de la Cote R, les répondants de S3 se situent majoritairement (71 %) dans les catégories « de 27 à moins de 30 » et « de 23 à moins de 27 ». 22,5 % des répondants se situent dans la catégorie « 30 et + » et que seulement 6,5 % des répondants se retrouvent dans la catégorie « 18 à moins de 23 ».

Tableau 8  
Répartition en pourcentage des répondants des trois cohortes d'étudiants  
selon certaines caractéristiques sociodémographiques (sexe, âge, profil suivi, nombre de cours  
suivi, nombre de session, MGS, cote R), CEM, A15

Sexe	Répondants	Féminin		Masculin		
(Q1 S1-S3)	S1 (152)	54,6%		45,4%		
	S3 (176)	61,4%		38,6%		
Âge	Répondants	17 ans et moins	18 ans	19 ans	20 ans	21 ans et +
(Q2 S1-S3)	S1 (154)	54,5 %	24,7 %	11,7 %	3,2 %	5,8 %
	S3 (176)	3,4 %	64,4%	20,3%	6,2%	5,7%
Profil suivi dans le programme	Répondants	Et Individu	Monde avec mathématique	Monde sans mathématique	Administration	
(Q3 S1-S3)	S1 (154)	51,3%	6,5%	17,5%	24,7%	
	S3 (176)	58,2%	5,1%	17,5%	19,2%	
Nombre de cours suivis	Répondants	3 et – (%)	4 (%)	5(%)	6(%)	7 et + (%)
(Q4 S1-S3)	S1 (153)	0,7	11,8	14,4	26,8	46,4
	S3 (176)	1,7	6,2	17,5	20,4	54,2
Nombre de sessions dans le programme	Répondants	1	2	3	4	5
(Q5 S1-S3)	S1 (154)	77,9%	11%	8,4%	1,9%	0,6%
	S3 (176)	1,1 %	10,2%	67,8%	7,9%	13%
MGS	Répondants	90 à 99 %	80 à 89 %	70 à 79 %	60 à 69 %	
(Q104 S1)	S1 (139)	6,5%	44,6%	41,7%	7,2%	
Cote R	Répondants	30 et +	27 à moins de 30	23 à moins de 27	18 à moins de 23	
(Q104 S3)	S3 (169)	22,5%	31,4%	39,6%	6,5%	

### 3.2. Engagement cognitif

L'engagement cognitif réfère ici à l'attitude des étudiants par rapport à la réussite de leurs études et à leur motivation annoncée. Six questions documentent cette sous-dimension. (cf. tableaux VI et VII en annexe 9 : *Résultats détaillés pour les questions*)

Les étudiants de Sciences humaines du cégep Édouard Montpetit semblent en grande majorité avoir une perception positive par rapport aux études collégiales (Q7 : 94,8 % d'accord en S1 et 95,5 % en S3), une forte motivation à réussir leurs études (Q21 : 83,8 % avec niveau de 7 et +/10

en S1 et 91 % en S3) et valorisent les efforts dans le but d’atteindre cet objectif (Q6 : 96,8 % d’accord en S1 et 98,3 % en S3), bien qu’ils soient un peu moins prêts à faire des « sacrifices quotidiens » pour y arriver (Q14 : 75,3 % d’accord en S1 et 79 % en S3). Les étudiants disent qu’obtenir un DEC est très important pour eux (Q15 : 93,5 % en S1 et 96,6 % e S3) et qu’étudier à l’université est un objectif prioritaire (Q10 : 83,8 % d’accord en S1 et 90,3 % en S3).

Pour toutes les questions de cette sous-dimension, il y a une augmentation du taux global d’accord des étudiants de session 3 par rapport à ceux de session 1. Cette dernière est de 4 points de pourcentage pour la question référant aux sacrifices quotidiens (Q14), de 7 points de pourcentage pour l’autoévaluation de leur motivation (Q21) et de 6,5 points de pourcentage pour leur intention d’aller étudier à l’université (Q10).

L’indice composé à partir des réponses à ces 6 questions permet de classer les étudiants en trois niveaux d’engagement cognitif, de « Faiblement engagé » à « Très engagé » (cf. tableau 9). Cet indice permet de constater que seuls 50 % des étudiants de session 1 du programme de Sciences humaines sont très engagés sur le plan cognitif et que cet engagement progresse nettement pour les étudiants de 3<sup>e</sup> session (63,8 %). Ainsi, soit l’engagement cognitif des étudiants s’intensifie au long de leur parcours dans le programme, soit ceux qui sont encore présents en session 3 sont plus engagés sur ce plan dans leur réussite.

Tableau 9  
**Répartition en pourcentage des étudiants de 1<sup>re</sup> et de 3<sup>e</sup> session en fonction de l’indice d’engagement sur le plan cognitif, CEM A15**

Indice	Nombre de répondants	Très engagé (%)	Moyennement engagé (%)	Faiblement engagé (%)
<b>Indice d’engagement sur le plan cognitif (Q6, 7, 10, 14, 15 et 21)</b>	S1 (154)	50	32,5	17,5
	S3 (177)	63,8	21,5	14,7

Cependant il reste un pourcentage non négligeable d’étudiants qui, en session 1 (17,5 %) et en session 3 (14,7 %) sont faiblement engagés cognitivement, c’est-à-dire qu’ils sont peu motivés par leurs études, ne croient pas à l’importance des efforts et des sacrifices quotidiens pour réussir et pour lesquels obtenir un DEC ou aller étudier à l’université est plus ou moins important. Ces pourcentages semblent élevés pour un programme préuniversitaire.

### **3.3. Engagement comportemental**

L’engagement comportemental réfère ici au comportement adopté par les étudiants en vue de réussir leurs études. Cette sous-dimension est évaluée par 7 questions qui portent sur les efforts investis afin de réussir (temps consacré aux études en dehors des heures de cours), le désir

d'aller en cours, le respect des échéances, etc. (cf. tableaux VII, IX et X en annexe 9 : *Résultats détaillés pour les questions*).

Si les étudiants disent à plus de 90 % respecter la plupart du temps les échéances de remise de travaux (Q8 : 96,7 % d'accord en S1 et 96 % en S3), assister à la majorité de leurs cours (Q 23 : 98,1 % d'accord en S1 et 97,2 % en S3) et y participer activement (Q24 : 95,5 % d'accord en S1, 93,2 % en S3), ils ne sont qu'un peu plus de la moitié (57,1 % en S1, 56,8 % en S3) à avoir toujours le désir d'aller en cours (Q17) et à estimer qu'ils consacrent suffisamment de temps à leurs travaux scolaires (Q18 : 56,9 % en S1, 67,2 % en S3). On note cependant une nette augmentation entre les 2 groupes d'étudiants pour cette dernière question (cf. tableau VII en annexe 9 : *Résultats détaillés pour les questions*).

En ce qui concerne le temps consacré à l'étude, la question 22 montre que seuls 38,1 % des étudiants de S1 et 41,4 % de ceux de S3 consacrent 2 heures et plus d'études hebdomadaires à un cours de la formation spécifique. Si l'on considère les normes établies pour chacun des cours, les étudiants devraient consacrer environ 3 heures de travail hebdomadaires à chacun de leur cours en dehors des heures de classe. Alors que près de 90 % de l'échantillon suit 5 cours et plus (Q4), la moyenne des heures hebdomadaires consacrées à l'étude et aux travaux est de 7 h en S1 (avec une valeur médiane à 5 h) et de 9,6 h en S3 avec une valeur médiane à 7 h (Q105) (cf. tableau XI en annexe 9 : *Résultats détaillés pour les questions*). On est loin des 15 heures minimum suggérées par le Ministère et les plans de cours.

La situation est plus inquiétante quand c'est l'ensemble des cours suivis dans une session qui est considéré. Si l'on pondère les réponses à la question 105 avec le nombre de cours suivis (Q4) (cf. tableau 10), on constate que seulement 13,6 % des étudiants de S1 consacrent 2 heures et plus aux études, par cours et par semaine. La proportion augmente en S3 avec 26,6 % des étudiants, ce qui atteste de l'amélioration de leur engagement comportemental. La majorité des étudiants consacrent moins de 1 heure par semaine à chacun de leur cours.

Tableau 10  
Répartition en pourcentage des étudiants de 1<sup>re</sup> et de 3<sup>e</sup> session en fonction du nombre d'heures consacrées aux études en fonction du nombre de cours suivis, CEM-A15

Rapport Q105/Q4	Nombre de Répondants	Moins de 1h/cours (%)	Entre 1h et moins de 2h / cours (%)	Plus de 2h / cours (%)
Rapport du nombre d'heures consacrées aux études par semaine (Q105) en fonction du nombre de cours suivis (Q4)	S1 (147)	51,7	34,7	13,6
	S3 (176)	41,2	32,2	26,6

L'indice composé à partir des réponses à ces 7 questions permet de classer les étudiants en trois niveaux d'engagement comportemental, de « Faiblement engagé » à « Très engagé » (cf.

tableau 11). Cet indice permet de constater qu'un fort pourcentage d'étudiants aussi bien en S1 (57,8 %) qu'en S3 (46,9 %) est faiblement engagé dans les études sur le plan comportemental. Même si cette proportion augmente entre S1 et S3, le pourcentage d'étudiants fortement engagés sur le plan comportemental reste faible (11 % en S1 et 13,6 % en S3), le déplacement s'effectuant vers la catégorie « Moyennement engagé ».

Tableau 11  
Répartition en pourcentage des étudiants de 1<sup>re</sup> et de 3<sup>e</sup> session en fonction de l'indice d'engagement sur le plan comportemental, CEM A15

Indice	Nombre de répondants	Très engagé (%)	Moyennement engagé (%)	Faiblement engagé (%)
Indice d'engagement sur le plan comportemental (Q8, 17, 18, 22, 23, 24 et 105)	S1 (154)	11	31,2	57,8
	S3 (177)	13,6	39,5	46,9

Ainsi, les deux mesures distinctes de l'engagement, « ce que je crois et veux » (engagement cognitif) versus « ce que je fais » (engagement comportemental), montrent un décalage important entre le désir de réussir et les efforts consentis pour y arriver.

### 3.4. Engagement affectif

Afin de mesurer l'engagement scolaire des étudiants sur le plan affectif, 5 sous-dimensions ont été considérées (cf. tableaux XII et XIII en annexe 9 : *Résultats détaillés pour les questions*) : le sentiment d'intégration au milieu collégial (Q28 et 29), la satisfaction par rapport au choix de programme (Q57, 69, 71 et 72), la valorisation du programme de sciences humaines par l'étudiant, l'entourage et la société (Q68, 73, 107 et 108), la valorisation des études par l'entourage (Q12, 13, 19 et 20) et le sentiment de compétence éprouvé par l'étudiant (Q16, 26 et 27).

#### 3.4.1. Sentiment d'intégration au milieu collégial

Les réponses aux questions 28 et 29 montrent que, dans l'ensemble, les étudiants, que ce soit en S1 ou en S3, sont bien intégrés au cégep (cf. tableaux 12 et 13) et que ce sentiment d'intégration augmente entre la session 1 et la session 3. Il faut cependant noter qu'une proportion non négligeable d'étudiants dit ne pas se sentir bien au cégep (16,8 % en S1 et 15,3 % en S3) et trouver leur adaptation « plutôt » ou « très difficile » (19,6 % en S1 et 13,5 % en S3). Le changement d'ordre d'enseignement est source de stress pour tous les étudiants, mais particulièrement pour les plus faibles. Le fonctionnement et les méthodes pédagogiques du collégial diffèrent de ceux du secondaire et nécessitent des ajustements pouvant expliquer ces difficultés d'adaptation.

Tableau 12  
Répartition en pourcentage des étudiants de 1<sup>re</sup> et de 3<sup>e</sup> session  
en fonction de l'intégration au cégep, CEM-A15

Énoncés	Nombre de répondants	Pas bien du tout (%)	Pas très bien (%)	Assez bien (%)	Très bien (%)	Bien (%)
Depuis votre entrée au cégep, de façon générale, vous vous y sentez? (Q28)	S1 (154)	3,2	13,6	61	22,1	<b>83,1</b>
	S3 (177)	4	11,3	66,7	18,1	<b>84,8</b>

Tableau 13  
Répartition en pourcentage des étudiants de 1<sup>re</sup> et de 3<sup>e</sup> session  
en fonction de l'adaptation au cégep, CEM-A15

Énoncés	Nombre de répondants	Très difficile (%)	Plutôt difficile (%)	Plutôt facile (%)	Très facile (%)	Facile (%)
Diriez-vous que votre adaptation au cégep est (Q29) :	S1 (154)	3,3	16,3	50,3	30,1	<b>80,4</b>
	S3 (177)	1,1	12,4	56,5	29,9	<b>86,4</b>

#### 3.4.2. Satisfaction par rapport au choix de programme

La satisfaction par rapport au choix de programme a été mesurée à l'aide de 4 questions (cf. tableau XIII en annexe 9 : *Résultats détaillés pour les questions*). Un indice de satisfaction a été composé. Le tableau 14 montre que la répartition des étudiants se fait entre les deux bornes extrêmes. En effet, les étudiants satisfaits sont 71,4 % en S1 et 79,7 % en S3, mais de nombreux étudiants montrent une faible satisfaction par rapport au programme (26 % en S1 et 20,3 % en S3). Les deux questions qui enregistrent le plus faible taux de satisfaction sont la correspondance entre les cours suivis dans le programme et les attentes que l'étudiant avait (Q69) et la réinscription dans le programme si c'était à refaire (Q72). Ce point va être regardé plus loin en mettant en lien la satisfaction et les connaissances du contenu et des visées du programme (cf. p.55).

**Tableau 14 Répartition en pourcentage des étudiants de 1<sup>re</sup> et de 3<sup>e</sup> session en fonction de l'indice sur la satisfaction par rapport au choix du programme de Sciences humaines, CEM A15**

Indice	Nombre de répondants	Faible Satisfaction (%)	Satisfaction moyenne (%)	Bonne satisfaction (%)
Indice de satisfaction par rapport au choix de programme (4 questions)	S1 (154)	26	2,6	71,4
	S3 (177)	20,3	0	79,7

**3.4.3. Valorisation du programme de Sciences humaines : Par la famille, l'étudiant lui-même, les amis et par la société**

La question 73 explore la perception des étudiants du programme de Sciences humaines sur le fait que la société valorise leur programme. Ils ne sont que 47,6 % en S1 à être en accord avec cet énoncé et encore moins nombreux en S3 (41,2 %) (cf. Tableau 15).

Trois autres questions explorent l'influence de l'entourage de l'étudiant sur son choix de programme (Q107) et le niveau d'encouragement qu'il perçoit recevoir pour poursuivre des études dans le programme de Sciences humaines (Q68 et Q108).

67,5 % des étudiants de session 1 et 71,4 % de ceux de session 3 trouvent que leurs parents et leurs proches les encouragent à faire des études en Sciences humaines (Q68, cf. tableau 15).

**Tableau 15 Répartition en pourcentage des étudiants de 1<sup>re</sup> et de 3<sup>e</sup> session selon le degré d'accord sur des énoncés concernant la valorisation du programme Sciences humaines, CEM A15**

Énoncés	Nombre de répondants	Totalement en désaccord (%)	Plutôt en désaccord (%)	Plutôt en accord (%)	Totalement en accord (%)	Degré d'accord (%)
Mes parents et mes proches m'encouragent à faire des études en Sciences humaines (Q68).	S1 (151)	5,3	27,2	41,1	26,5	67,5
	S3 (175)	8	20,6	42,3	29,1	71,4
La société québécoise valorise le programme de Sciences humaines (Q73).	S1 (149)	10,1	42,3	36,9	10,7	47,6
	S3 (175)	17,7	41,1	34,3	6,9	41,2

La question 107 documente les personnes qui ont exercé une influence sur le choix de programme des étudiants (cf. tableau XII en annexe 9 : *Résultats détaillés pour les questions*). En session 1, sur les 149 répondants à cette question, 82,6 % ont cité leurs parents comme ayant eu une influence sur leur choix de programme et 40,7 % de ceux-ci croient que cette influence

était « Très élevée » ou « Élevée ». La deuxième source d'influence importante est « leur choix personnel » selon 79,9 % des répondants. 84 % de ces 119 étudiants estiment cette influence « Très élevée » ou « Élevée ». Viennent ensuite leurs amis pour 72,5 % des répondants, avec 32,4 % l'évaluant comme « Élevée » ou « Très élevée », le conseiller d'orientation au secondaire (67,1 % des répondants) avec 40 % l'évaluant comme « Élevée » ou « Très élevée » et les enseignants du secondaire (66,4 % des répondants), influence évaluée « Élevée » et « Très élevée » par 29,3 % de ceux-ci.

Pour les étudiants de session 3, sur les 176 répondants à cette question, 83 % ont identifié leurs parents dans les sources d'influence sur leur choix de programme et 59,6 % de ceux-ci évaluent que cette influence était « Très élevée ou Élevée ». La seconde source d'influence la plus citée est celle des amis (72,7 % des répondants) avec 43 % de ceux-ci qui la jugent « Très élevée ou Élevée ». La 3<sup>e</sup> source d'influence importante est selon 71 % des répondants « leur choix personnel ». 90,4 % de ces 125 étudiants estiment cette influence « Très élevée ou Élevée ».

Les autres sources d'influence citées par environ 65 % des répondants sont les professeurs du secondaire, les frères et sœurs et le conseiller d'orientation au secondaire, avec un niveau d'influence « Très élevé et élevé » pour 26 à 27 % des étudiants les ayant citées. Dans les réponses « Autres », on retrouve les petits amis (chum, blonde, etc.), le conseiller en orientation du cégep, un professeur du cégep, un entraîneur sportif.

Quand on leur demande d'évaluer le niveau d'encouragement reçu de la part de différentes personnes de leur entourage (cf. tableau XIV en annexe 9 : *Résultats détaillés pour les questions*), ils sont près de 90 % à évaluer comme « Élevé » ou « Très élevé » celui reçu par leurs parents. Dans les autres sources d'encouragement élevées choisies viennent ensuite les autres membres de la famille (80,6 % en S1, 72,1 % en S3), les amis (70,5 % en S1 et 63,7 % en S3). Le niveau d'encouragement reçu par les enseignants (choisis dans les sources par plus de 85 % des répondants des 2 sessions) n'est évalué « Élevé » ou « Très élevé » que par 56,7 % des S1 et 58,3 % des S3. Celui reçu par le personnel d'orientation (choisi dans les sources par 85 % des S1 et 79 % des S3) n'est évalué « Élevé » ou « Très élevé » que par 38,1 % des S1 et 33,8 % des S3.

#### **3.4.4. Indice d'engagement affectif**

L'indice d'engagement affectif réfère ici à la combinaison de deux sous-dimensions sur les 5 mesurées. La première est le sentiment de compétence éprouvé par l'étudiant par rapport à sa réussite scolaire et a été mesurée à l'aide de 3 questions (Q16, 26 et 27). La seconde est la valorisation des études par la famille et les amis et a été mesurée à l'aide de 4 questions (Q12, 13, 19, 20).

##### **3.4.4.1. Sentiment de compétence**

Les étudiants ont confiance en leur compétence à résoudre les tâches exigées dans leurs cours (Q16 : 88,3 % d'accord en S1 et 96 % en S3). Cependant, leur confiance par rapport à la qualité de leurs résultats attendus en fin de session (Q26) est plus partagée : seuls 7,8 % des étudiants de S1 croient que leurs résultats se situeront « Très au-dessus de la moyenne » et 48 % des

étudiants de S1 pensent que leurs résultats se situeront « Un peu au-dessus de la moyenne ». La confiance dans leurs résultats s’améliore en S3 avec 77,4 % des étudiants de S3 qui estiment que leurs résultats seront un peu ou très au-dessus de la moyenne (cf. annexe 9 : *Résultats détaillés pour les questions*, tableau XV). Par contre le niveau de satisfaction par rapport aux résultats obtenus depuis le début de la session (Q27) est partagé. Près de 50 % des étudiants (51,3 % en S1, 49,7 % en S3) sont plutôt satisfaits de leurs résultats, environ un tiers sont « Plutôt » ou « Totalelement insatisfaits » (32,4 % en S1 et 29,4 % en S3). Le pourcentage d’étudiants se disant « Très satisfaits » de leurs résultats augmente entre S1 (16,2 %) et S3 (20,9 %) (cf. annexe 9 : *Résultats détaillés pour les questions*, tableau XVI).

Un indice du sentiment de compétence a été composé avec ces 3 questions (cf. tableau 16). Il montre que 61 % des étudiants en S1 et 66,1 % en S3 ont un fort sentiment de compétence et que peu d’étudiants en ont un qualifié de « pauvre », ce sentiment s’améliorant entre la session 1 et la session 3.

Tableau 16  
Répartition en pourcentage des étudiants de 1<sup>re</sup> et de 3<sup>e</sup> session  
en fonction de l’indice du sentiment de compétence, CEM A15

Indice	Nombre de répondants	Pauvre sentiment de compétence (%)	Sentiment de compétence moyen (%)	Fort sentiment de compétence (%)
Indice du sentiment de compétence (3 questions)	S1 (154)	9,7	29,2	61
	S3 (177)	4	29,9	66,1

#### 3.4.4.2. Valorisation des études par l’entourage

En ce qui concerne la valorisation des études par l’entourage, la majorité des étudiants estiment que leurs amis accordent une valeur importante aux études (Q20 : 85,1 % d’accord en S1 et 88,7 % en S3). D’ailleurs, la plupart de leurs amis sont étudiants au niveau collégial ou universitaire (Q13 : 85,7 % d’accord en S1 et 91 % en S3). Pour ce qui est de la valorisation par la famille, les résultats sont légèrement différents : une majorité d’étudiants (84,9 % d’accord en S1 et 92,1 % en S3) disent que la poursuite des études est quelque chose d’important dans leur famille (Q19), mais seulement 60,5 % d’entre eux en S1 et 71,2 % en S3 disent qu’obtenir un DEC est essentiel dans leur famille (Q12). On peut se poser la question de la motivation des étudiants de S1 à ce niveau si 39,5 % d’entre eux estiment qu’obtenir un DEC n’est pas si important pour leurs proches. Il reste 28,8 % des étudiants de S3 à être dans ce cas (cf. annexe 9 : *Résultats détaillés pour les questions*, tableau XV).

Tableau 17  
Répartition en pourcentage des étudiants de 1<sup>re</sup> et de 3<sup>e</sup> session  
en fonction de l'indice d'engagement sur le plan affectif, CEM A15

Indice	Nombre de répondants	Très engagé (%)	Moyennement engagé (%)	Faiblement engagé (%)
Indice d'engagement sur le plan affectif (7 questions)	S1 (154)	63,6	18,8	17,5
	S3 (177)	69,5	20,9	9,6

L'indice composé à partir des réponses à ces 7 questions (sentiment de compétence et valorisation par l'entourage) permet de classer les étudiants en trois niveaux d'engagement affectif, de « Faiblement engagé » à « Très engagé » (cf. tableau 17). Ce tableau permet de constater que le niveau d'engagement affectif s'améliore entre la session 1 et la session 3, le pourcentage d'étudiants faiblement engagés passant de 17,5 % en S1 à 9,6 % en S3 et celui des fortement engagés passant de 63,6 % en S1 à 69,5 % en S3, chacune des 7 questions considérées semblant contribuer à ce changement.

### 3.5. Orientation vocationnelle

L'orientation vocationnelle des étudiants de Sciences humaines a été documentée à l'aide de 8 questions portant sur les raisons du choix de programme (Q110 et 111), la principale raison pour laquelle ils poursuivent des études collégiales (Q101), la définition de leurs intérêts professionnels (Q9), leur choix de carrière (Q25), le niveau de diplôme visé (Q102 et 103) et leur connaissance des exigences du programme universitaire visé (Q11).

La combinaison des réponses aux questions 9, 11, 25, 101, 102, 103 et 110a constitue l'indice de clarté de l'orientation vocationnelle.

#### 3.5.1. Raisons du choix de programme.

Le questionnaire demandait aux étudiants de sélectionner des raisons de choix de programme parmi les 7 proposées et une catégorie « autre » et de les classer par ordre d'importance. Les deux raisons les plus souvent choisies sont « ce programme conduit à la carrière que j'ai choisie » qui est placée au rang 1 par 54,2 % des étudiants de S1 l'ayant sélectionnée et par 60,4 % des étudiants de S3, suivie par - « ce programme conduit à des études universitaires », placée au rang 1 par respectivement 20,6 % des S1 et 28,4 % des S3 et au rang 2 par 41,2 % des S1 et 51,8 % des S3 (cf. tableau 18).

Les deux raisons choisies le plus souvent par la suite reflètent que le choix vocationnel des étudiants n'est pas encore fait : « Ce programme me paraît intéressant, mais je n'ai pas encore fait de choix de carrière définitif » est placée au rang 1 par 46,5 % des S1 et 33,8 % des S3 et « Je ne savais pas quel programme choisir » est placée au rang 1 ou 2 par 41,4 % des S1 et 49,3 % des S3 l'ayant choisie (cf. tableau 18). Les trois raisons suivantes réfèrent au fait que les étudiants

ont fait un choix, mais n'ont pas les résultats actuels pour y accéder : « Pour m'avancer, en attendant d'être admis dans un programme de mon choix. », « Parce que je n'ai pas été accepté dans le ou les autres programmes que j'avais choisis » et « Mon dossier scolaire ne me permettait pas d'autres options ». Ces trois raisons ont été choisies par environ 50 étudiants de chaque cohorte (cf. tableau 18).

Parmi les autres raisons évoquées, quelques étudiants disent ne pas avoir aimé le programme Sciences de la nature ou y avoir obtenu de mauvaises notes ou encore avoir changé de programme.

Tableau 18 Répartition en pourcentage des réponses des étudiants de 1<sup>re</sup> et de 3<sup>e</sup> session selon les raisons évoquées pour avoir choisi le programme de Sciences humaines, CEM A15

Choix de réponse	Nombre de réponses	rang 1 (%)	rang 2 (%)	rang 3 (%)	rang 6 et + (%)
Ce programme conduit à des études universitaires.	S1 (102)	20,6	41,2	19,6	4,9
	S3 (141)	28,4	51,8	12,8	4,3
Ce programme conduit à la carrière que j'ai choisie.	S1 (96)	54,2	17,7	8,3	10,4
	S3 (134)	60,4	20,1	6	7,5
C'est un essai. Ce programme me paraît intéressant, mais je n'ai pas encore fait de choix de carrière définitif.	S1 (86)	46,5	18,6	14,0	9,3
	S3 (71)	33,8	15,5	15,5	8,5
Je ne savais pas quel programme choisir.	S1 (70)	15,7	25,7	25,7	10,0
	S3 (69)	23,2	26,1	14,5	8,7
Pour m'avancer, en attendant d'être admis dans un programme de mon choix.	S1 (58)	13,8	19,0	15,5	24,1
	S3 (48)	4,2	8,3	14,6	37,5
Parce que je n'ai pas été accepté dans le ou les autres programmes que j'avais choisis.	S1 (54)	11,1	7,4	5,6	50,0
	S3 (45)	4,4	4,4	13,3	57,8
Mon dossier scolaire ne me permettait pas d'autres options.	S1 (53)	1,9	11,3	7,5	43,4
	S3 (53)	7,5	15,1	17	35,8
Aucune des raisons précédentes; précisez une autre raison.	S1 (9)	44,4	11,1	11,1	22,2
	S3 (12)	75	8,3	8,3	0

La question 111 explore les éléments qui ont eu une influence sur le choix de programme ainsi que le niveau évalué de cette influence. La réponse la plus choisie et ayant eu une grande ou très grande influence est « vos champs d'intérêt personnel » (69,4 % des S1 et 80,1 % des S3), vient ensuite « les perspectives professionnelles offertes » (65,9 % des S1 et 73,4 % des S3). Ces

deux influences semblent montrer que les étudiants de Sciences humaines ont une perception positive de leur programme, le trouvant intéressant et prometteur, dimensions qui ont été explorées ailleurs dans le questionnaire. Parmi les influences choisies viennent ensuite, par ordre d'importance : un facteur familial, les conseils d'un professionnel, des expériences professionnelles antérieures, les amis et les limites aux choix de programme. La raison la moins souvent choisie est « les conseils d'un de mes enseignants » (cf. annexe 9 : *Résultats détaillés pour les questions*, tableau XVII).

### 3.5.2. L'indice de clarté de l'orientation vocationnelle

Quand on leur demande si leur choix de carrière est fait (Q25), 52 % des S1 et 51,4 % des S3 mentionnent être encore hésitants et seulement 25 % des S1 et 29 % des S3 disent savoir exactement ce qu'ils veulent faire (cf. annexe 9 : *Résultats détaillés pour les questions*, tableaux XVII et XIX) sont 56,2 % en S1 et 66,5 % en S3 à affirmer qu'ils sauraient comment définir leurs intérêts professionnels (Q9). On constate que l'orientation se précise entre S1 et S3, puisque 75,4 % des S3 disent connaître les exigences du programme universitaire où ils pensent déposer une demande d'admission (Q11), alors que les S1 ne sont que 42,8 % dans ce cas.

La principale raison pour laquelle ils poursuivent des études collégiales (Q101) est « pour entreprendre un jour la carrière que j'ai choisie » (42,3 % des S1 et 48 % des S3) suivie par « pour obtenir un diplôme » (26,8 % des S1 et 30,2 % des S3). Là encore, on constate que l'orientation vocationnelle se précise entre S1 et S3 puisque 26,8 % des S1 disent que c'est pour continuer à s'orienter, car ils n'ont pas fait de choix alors qu'ils ne sont que 11,8 % des S3 dans ce cas (cf. annexe 9 : *Résultats détaillés pour les questions*, tableau XX).

Une majorité des étudiants de Sciences humaines visent un diplôme universitaire (Q102) (81,5 % des S1 et 88,5 % des S3). Plus du tiers de ceux-ci comptent se rendre à la maîtrise ou au doctorat (35,8 % des S1 et 51,2 % des S3). Cependant, 38,3 % des S1 et 29,4 % des S3 disent vouloir un diplôme universitaire sans savoir jusqu'à quel niveau ils iront, ce qui semble indiquer qu'ils ne savent pas encore exactement quelle profession ils souhaitent exercer (car pour la plupart des professions il existe un niveau universitaire minimal requis) (cf. annexe 9 : *Résultats détaillés pour les questions*, tableau XXI).

La combinaison des réponses des étudiants à 7 de ces questions permet de classer la clarté de leur orientation vocationnelle (cf. annexe 8 : *Construction des indices et des bornes de catégories*) en trois niveaux : « pas de choix fait », « choix incertain » (veulent un diplôme ou aller à l'université sans avoir clairement dans quoi) et « choix fait et clair » (cf. tableau 19).

Tableau 19  
Répartition en pourcentage des étudiants de 1<sup>re</sup> et de 3<sup>e</sup> session en fonction de l'indice de clarté de l'orientation vocationnelle, CEM A15

Indice	Nombre de répondants	Choix fait et clair (%)	Choix incertain (%)	Pas de choix (%)
Indice de clarté de l'orientation vocationnelle (Q9, 11, 25, 101, 102, 103 et 110 a)	S1 (154)	31,2	57,8	11
	S3 (177)	52,5	40,1	7,3

Près d'un tiers des étudiants de S1 ont fait un choix alors qu'environ la moitié des S3 sont dans ce cas (31,2 % comparativement à 52,5 %). Ils ne sont que 11 % en S1 et 7 % en S3 à ne pas du tout savoir où ils s'en vont. S'il n'est pas très étonnant de constater que les étudiants de S1 soient 57,8 % à ne savoir que vaguement où ils s'en vont, il est un peu plus inquiétant de voir qu'à quelques mois de faire leurs inscriptions universitaires, ils sont encore 40,1 % dans ce cas en S3.

### 3.6. Intégration institutionnelle - Connaissance du Cégep

Afin d'explorer les déterminants de la réussite des étudiants du programme de Sciences humaines, il importe de les questionner sur leurs connaissances de la vie collégiale. Quatre catégories de connaissances ont été considérées :

- La connaissance de l'organisation générale du cégep;
- La connaissance des services offerts par le cégep;
- La connaissance des méthodes et moyens pédagogiques utilisés au collégial;
- La connaissance des exigences scolaires et des efforts à consacrer au collégial.

La perception de l'importance du cégep ou des tâches à y accomplir a aussi été explorée.

#### 3.6.1. Connaissance du fonctionnement général du cégep et des services offerts

La connaissance du fonctionnement général du cégep a été explorée à l'aide de 11 questions (Q82 à 91), à partir desquelles un indice a été construit (cf. annexe 9 : *Résultats détaillés pour les questions*, tableau XXII). La connaissance des services offerts au cégep a été explorée à l'aide de 4 questions (Q92 à 96) menant aussi à un indice. Dans l'ensemble, les étudiants connaissent le fonctionnement général du cégep et cette connaissance est plus élevée pour les étudiants de S3 que pour les étudiants de S1. Les aspects qui semblent moins bien connus sont : - le mode de calcul de la cote R (Q84) et la présence obligatoire au cours (Q89).

Par contre, en ce qui concerne les services offerts, la situation est tout autre. Le service de psychologie est celui qui est le moins connu (Q93 : 64,4 % peu ou pas en S1 et 56,6 % en S3). Cependant, il est possible de remarquer une plus grande connaissance des services pour les

étudiants de session 3 par rapport à ceux de session 1. Cette augmentation est de 18 points de pourcentage pour le service d'aide pédagogique individuelle (Q94), de 21 points de pourcentage pour le service de tutorat (Q95) et de 21,8 points de pourcentage pour le service d'orientation (Q96).

Les indices construits à partir de ces deux séries de questions permettent de classer les étudiants en trois niveaux de connaissance, de « Faible niveau de connaissance » à « Bonne connaissance » (cf. tableau 20). En ce qui concerne l'indice de connaissance de l'organisation générale du cégep, on observe que la très grande majorité des jeunes, tant de S1 et de S3, ont une bonne connaissance du cégep à 92,8 % et 96,6 %. Cependant, il en va autrement pour l'indice de connaissance des services offerts par le cégep. En effet, 62,7 % des étudiants de S1 et 46,9 % des étudiants de S3 ont une faible connaissance desdits services. Ils disent n'en connaître aucun, ou seulement un des 4 proposés. Pour les deux mesures, les connaissances s'améliorent entre S1 et S3.

Tableau 20  
Répartition en pourcentage des étudiants de 1<sup>re</sup> et de 3<sup>e</sup> session en fonction des indices de connaissance du fonctionnement du cégep et des services offerts au cégep, CEM, A15

Indices	Nombre de répondants	Faible connaissance (%)	Connaissance moyenne (%)	Bonne connaissance (%)
Indice de connaissance de l'organisation générale du cégep (11 questions)	S1 (153)	1,3	5,9	92,8
	S3 (177)	1,1	2,3	96,6
Indice de connaissance des services offerts par le cégep (4 questions)	S1 (153)	62,7	13,7	23,5
	S3 (177)	46,9	18,6	34,5

### 3.6.2. Connaissance des méthodes et moyens pédagogiques – niveau cégep

Deux questions documentent la connaissance des méthodes et moyens pédagogiques utilisés au collégial (Q30 et 31, cf. tableau 21). En ce qui concerne la prise de note dans chacun des cours (Q30), le degré d'accord est de 94,2 % pour les jeunes de S1 alors qu'il est de 89,8 % pour ceux de S3. Quant au respect de normes précises lors de la remise des travaux (Q31), le degré d'accord est très élevé (proche de 99 %) et quasi identique pour les deux groupes d'étudiants (98,7 % pour S1 et 98,9 % pour S3).

Tableau 21

**Répartition en pourcentage des étudiants de 1<sup>re</sup> et de 3<sup>e</sup> session  
selon le degré d'accord sur des énoncés concernant la connaissance des méthodes  
et moyens pédagogiques au cégep, CEM A15**

Énoncés	Nombre de répondants	Totalement en désaccord (%)	Plutôt en désaccord (%)	Plutôt en accord (%)	Totalement en accord (%)	Degré d'accord (%)
Au cégep, je dois prendre des notes dans chacun de mes cours (Q30).	S1 (154)	1,3	4,5	33,1	61	94,2
	S3 (177)	1,7	8,5	29,9	59,9	89,8
Au cégep, je dois respecter des normes précises lors de la remise de mes travaux (Q31).	S1 (154)	0	1,3	11	87,7	98,7
	S3 (177)	0	1,1	11,3	87,6	98,9

### 3.6.3. Connaissance des exigences scolaires et des efforts à consacrer – niveau cégep

Deux questions portent sur la connaissance des exigences scolaires et les efforts à fournir au collégial. Dans l'ensemble (cf. Tableau 22), 93,5 % des étudiants de S1 et 91,5 % des étudiants de S3 sont en accord avec l'énoncé qui affirme que la clé du succès au collégial est de travailler régulièrement (Q32). Le degré d'accord est cependant moins élevé en ce qui concerne l'utilité des méthodes de travail développées au secondaire (Q36). Pour les étudiants de S1, il est de 64,5 % tandis que pour les étudiants de S3, il se situe à 62,7 %. Cette différence peut s'expliquer, entre autres, par le fait qu'ils évaluent que les méthodes utilisées au secondaire n'étaient pas adaptées pour le niveau collégial.

Tableau 22

**Répartition en pourcentage des étudiants de 1<sup>re</sup> et de 3<sup>e</sup> session  
selon le degré d'accord sur des énoncés concernant la connaissance  
des exigences scolaires et des efforts à consacrer au cégep, CEM A15**

Énoncés	Nombre de répondants	Totalement en désaccord (%)	Plutôt en désaccord (%)	Plutôt en accord (%)	Totalement en accord (%)	Degré d'accord (%)
Au cégep, la clé du succès est de travailler régulièrement, plusieurs heures par semaine en dehors des heures de cours (Q32).	S1 (154)	0	6,5	35,7	57,8	93,5
	S3 (177)	1,1	7,3	34,5	57,1	91,5
Les méthodes de travail que j'ai développées au secondaire me seront utiles dans mes études au cégep (Q36).	S1 (152)	12,5	23	35,5	28,9	64,5
	S3 (177)	11,9	25,4	29,9	32,8	62,7

### 3.6.4. La perception de l'importance du cégep ou des tâches à y accomplir

La perception de l'importance du cégep ou des tâches à y accomplir a été analysée à partir de 5 questions. Le tableau 23 montre que la très grande majorité des étudiants (S1 : 95,5 % et S3 : 96,6 %) perçoivent que les cours théoriques sont essentiels à l'obtention d'une formation générale de qualité (Q33). Aussi, 85 % d'entre eux (S1 : 85 % et S3 : 84,7 %) croient que les travaux demandés contribuent à la qualité de la formation collégiale (Q38). De plus, 66,2 % des répondants de S1 et 71,2 % de ceux de S3 considèrent que le programme leur offre des défis intellectuels stimulants (Q35). Cependant, on observe que près du tiers des jeunes sont d'accord avec le fait que ce qui est enseigné au cégep ne mérite pas qu'on y accorde autant de temps ou d'efforts (Q34). Et le pourcentage est plus élevé de 4 points chez les étudiants de S3 (32,6 %) que chez les étudiants de S1 (28,2 %). Finalement, on relève aussi que 53,3 % des répondants de S1 et 57,6 % des répondants de S3 croient que l'on peut très bien réussir dans la vie, sans avoir fait des études collégiales (Q37).

Tableau 23  
Répartition en pourcentage des étudiants de 1<sup>re</sup> et de 3<sup>e</sup> session  
selon le degré d'accord par rapport à la perception de l'importance du cégep  
ou des tâches à accomplir au cégep, CEM-A15

Énoncés	Nombre de répondants	Totalement en désaccord (%)	Plutôt en désaccord (%)	Plutôt en accord (%)	Totalement en accord (%)	Degré d'accord (%)
Les cours théoriques sont essentiels à l'obtention d'une formation collégiale de qualité (Q33).	S1 (154)	1.3	3.2	40.3	55.2	95.5
	S3 (177)	0.6	2.8	46.3	50.3	96.6
Ce qu'on nous enseigne au cégep ne mérite pas qu'on y accorde autant de temps et d'efforts (Q34)*.	S1 (149)	19.5	52.3	20.8	7.4	28.2
	S3 (175)	22.3	45.1	24	8.6	32.6
Le cégep m'offre des défis intellectuels stimulants (Q35)	S1 (154)	1.9	31.8	49.4	16.9	66.2
	S3 (177)	4.5	24.3	51.4	19.8	71.2
Je crois que l'on peut très bien réussir dans la vie sans avoir fait des études collégiales (Q37)*.	S1 (152)	9.9	36.8	30.3	23	53.3
	S3 (177)	10.2	32.2	28.2	29.4	57.6
Je crois que les travaux demandés au cégep sont essentiels à une formation collégiale de qualité (Q38)	S1 (153)	1.3	13.7	58.2	26.8	85
	S3 (176)	4	11.4	63.6	21	84.7

\* Item inversé

Construit à l'aide de ces sept questions (cf. annexe 8 : *Construction des indices et des bornes de catégories*), l'indice permet de classer les étudiants en fonction de 3 niveaux de perception : « négative », « partagée » et « positive ». Le tableau 24 révèle que la perception quant à l'importance du cégep ou des tâches à y accomplir ne s'améliore pas entre S1 et S3. En effet, 29,2 % des répondants de S1 ont une perception positive alors que c'est le cas de 24,9 % des répondants de S3. Un phénomène semblable est observé pour la perception négative (13,6 % - S3 vs 11 % - S1). Finalement, près de 60 % des répondants (S1 : 59,7 % et S3 : 61,6 %) ont une perception partagée quant à cet aspect.

Tableau 24  
**Répartition en pourcentage des étudiants de 1<sup>re</sup> et de 3<sup>e</sup> session en fonction de l'indice de perception de l'importance du cégep et des tâches à accomplir au cégep, CEM A15**

Indice	Nombre de répondants	Perception négative (%)	Perception partagée (%)	Perception positive (%)
Indice de perception de l'importance du cégep et des tâches à y accomplir (5 questions)	S1 (154)	11	59.7	29.2
	S3 (177)	13.6	61.6	24.9

### 3.7. Intégration intellectuelle- Connaissance du programme

Afin d'explorer les déterminants de la réussite des étudiants du programme de Sciences humaines, il importe de les questionner sur leurs connaissances sur le programme de Sciences humaines. Trois catégories de connaissances ont été considérées:

- La connaissance du contenu du programme;
- La connaissance des méthodes et moyens pédagogiques dans le cadre du programme;
- La connaissance des visées éducatives du programme.

#### 3.7.1. Connaissance du contenu du programme de Sciences humaines

La connaissance du contenu du programme a été mesurée à l'aide de 3 questions (Q62, Q63 et Q106). Que ce soit pour la session 1 ou pour la session 3 (cf. tableaux XXIII et XXIV, en annexe 9 : *Résultats détaillés aux questions*), 55 % des étudiants disent qu'ils connaissent les cours du programme avant leur entrée au cégep. Environ 60 % des étudiants (61,7 % en S1 et 59,9 % en S3) répondent qu'ils manquaient d'information au moment de faire leur choix de cours.

La question 106 demandait aux étudiants de nommer toutes les disciplines du programme qu'ils connaissent. En moyenne (cf. tableau XXIV en annexe 9 : *Résultats détaillés aux questions*), les étudiants de S1 sont capables de nommer correctement 2,05 disciplines (écart-type de 2,14) alors que les étudiants de S3 en citent 3,17 (écart-type de 2,19). En session 1, seulement 27,3 % des étudiants ont une bonne connaissance des disciplines du programme et peuvent en

mentionner 4 ou plus, comparativement à 46,3 % des étudiants de session 3. Il est préoccupant de constater que 50,6 % des étudiants en S1 ont une faible connaissance des disciplines du programme dans lequel ils sont en train de suivre des cours et ne citent qu'une voire aucune discipline.

On remarque que le profil suivi dans le programme a peu d'influence sur les disciplines identifiées. Les deux disciplines les plus souvent nommées, et ce, peu importe le profil, sont Psychologie (moyenne de 53,8 %) et Sociologie (moyenne de 46,5 %). La discipline Administration est celle qui est la moins mentionnée (moyenne de 10,5 %). Les étudiants du profil Administration la citent plus souvent que ceux des autres profils (cf. annexe 9 : *Résultats détaillés aux questions*, tableau XXV).

L'indice de connaissance du contenu du programme a été composé à partir des réponses à ces 3 questions (cf. tableau 25). Il permet de classer les réponses des étudiants en trois niveaux de connaissances : faible, moyenne et bonne. Comme on pouvait s'y attendre, cet indice démontre que les répondants de S3 ont une meilleure connaissance du contenu du programme que ceux de S1. Les mesures ayant été faites quelques semaines après la rentrée, ces derniers avaient peu d'expérience dans le programme. Néanmoins, il est très préoccupant de constater que, peu importe la cohorte, un faible pourcentage d'étudiants ont une bonne connaissance du programme (27,9 % en S1 comparativement à 39 % en S3). En S1, 46,1 % ont une faible connaissance du programme et 26 % en ont une connaissance moyenne. En S3, il reste 26,6 % des étudiants qui ont une faible connaissance du programme alors que 34,4 % en ont une connaissance moyenne.

Tableau 25

**Répartition en pourcentage des étudiants de 1<sup>re</sup> et de 3<sup>e</sup> session en fonction de l'indice de connaissance du contenu du programme de Sciences humaines, CEM A15**

Indice	Nombre de répondants	Faible connaissance (%)	Moyenne connaissance (%)	Bonne connaissance (%)
Indice de connaissance du contenu du programme (3 questions)	S1 (154)	46,1	26	27,9
	S3 (177)	26,6	34,4	39

**3.7.2. Connaissance des méthodes et moyens pédagogiques utilisés dans le cadre du programme**

Six questions documentent la connaissance des méthodes et moyens utilisés dans le cadre du programme de Sciences humaines (cf. tableau XXVI en annexe 9 : *Résultats détaillés aux questions*).

Dans l'ensemble, les étudiants semblent avoir une bonne connaissance des méthodes et des moyens pédagogiques utilisés dans le programme de Sciences humaines et pour 4 des 6 questions (Q42, Q43, Q47 et Q60)., les étudiants de S3 ont une meilleure connaissance que ceux

de S1 Plus de 95 % savaient qu'ils auraient des lectures à faire (Q42 : 96,1 % d'accord en S1 et 95,5 % en S3), 83 % des étudiants de S1 disent savoir qu'ils devraient faire des travaux écrits au moment de leur inscription comparativement à 97,2 % des étudiants de S3 (Q43). Cependant, malgré ce niveau de connaissances élevé, il est préoccupant d'observer que seulement 64,9 % des étudiants de S1 et 63,8 % des étudiants de S3 savaient quelle était la nature des travaux exigés au moment de leur inscription (Q56).

Un indice a été construit à partir de ces 6 questions (cf. annexe 8 – *Construction des indices et bornes des catégories*) permettant de classer la connaissance des étudiants sur les méthodes et moyens pédagogiques liés au programme de Sciences humaines en trois niveaux (faible, moyenne et bonne). Le tableau 26 montre que 66,2 % des étudiants de S1 et 71,2 % des étudiants de S3 ont une bonne connaissance des méthodes et des moyens pédagogiques du programme. Il est préoccupant de constater qu'un fort pourcentage d'étudiants ont une connaissance moyenne ou faible (23,4 % en S1 et 17,5 % en S3) ou faible (10,4 % en S1 et 11,3 % en S3).

Tableau 26  
**Répartition en pourcentage des étudiants de 1<sup>re</sup> et de 3<sup>e</sup> session en fonction de l'indice de connaissance des méthodes et des moyens pédagogiques liés au programme de Sciences humaines, CEM A15**

Indice	Nombre de répondants	Faible connaissance (%)	Connaissance moyenne (%)	Bonne connaissance (%)
Indice de connaissance des méthodes et moyens pédagogiques du programme (6 questions)	S1 (154)	10,4	23,4	66,2
	S3 (177)	11,3	17,5	71,2

### 3.7.3. Connaissance des visées éducatives du programme de Sciences humaines

La connaissance des visées du programme a été mesurée à l'aide de questions formulées à partir des 8 objectifs du programme de Sciences humaines (cf. tableau XXVII en annexe 9 : *Résultats détaillés aux questions*). La très grande majorité des étudiants (90 % d'accord en S1 et 94,9 % en S3) savent que le programme de sciences humaines vise à les faire distinguer les principaux faits, notions et concepts reliés au phénomène humain (Q75). Le pourcentage d'accord est quasi identique (94,7 % d'accord en S1 et 94,9 % en S3) en qui concerne la visée sur l'utilisation des méthodes de travail et de recherche (Q81). La visée obtenant le plus faible degré d'accord est celle concernant la lecture et la compréhension des textes en langue seconde (Q80) avec un pourcentage 47,3 % en S1 comparativement à un pourcentage de 52 % en S3. Il faut noter que plusieurs professeurs ne connaissent pas l'existence de cet objectif et donc ne présentent pas de textes en langue seconde aux étudiants. Aussi, pour les étudiants de S1, deux

visées ont un degré d'accord sous la barre des 82 % soit la visée portant sur la démonstration de l'esprit critique (73,9 %) et celle sur l'utilisation des technologies de l'information (78 %).

L'indice de connaissance des visées du programme construit à partir de ces 8 questions (cf. tableau 27) permet de constater que celle-ci est plus élevée en session 3 (71,2 %) qu'en session 1 (62 %). Par ailleurs, les étudiants en S1 ont une faible connaissance des visées du programme (20,9 %) comparativement à ceux de session 3 (13 %).

Tableau 27

**Répartition en pourcentage des étudiants de 1<sup>re</sup> et de 3<sup>e</sup> session en fonction de l'indice de connaissance des visées éducatives du programme, CEM A15**

Indice	Nombre de répondants	Faible connaissance (%)	Connaissance moyenne (%)	Bonne connaissance (%)
Indice de connaissance des visées éducatives du programme (7 questions)	S1 (153)	20,9	17	62
	S3 (177)	13	15,8	71,2

### 3.8. Perception du programme de sciences humaines

Afin d'explorer les déterminants de la réussite des étudiants du programme de Sciences humaines, il importe de les questionner sur leurs perceptions du programme de Sciences humaines. Quatre catégories de perception ont été considérées :

- La perception du programme de Sciences humaines comme étant un bon programme
- La perception du programme de Sciences humaines comme menant à des choix de carrières intéressants et reconnus socialement (programme prometteur)
- La perception des débouchés du programme
- La perception des exigences scolaires et de la charge de travail du programme (programme exigeant)

#### 3.8.1. Perception du programme de Sciences humaines comme étant un bon programme

Sur les sept questions qui mesuraient la perception des étudiants sur le fait que le programme de Sciences humaines est un bon programme, cinq portaient sur le programme comme tel (Q39, 40, 46, 64 et 70) et deux portaient sur la perception à propos des étudiants inscrits au programme (Q48 et Q53). Dans l'ensemble (cf. annexe 9 : *Résultats détaillés aux questions*, tableau XXVIII), les étudiants de Sciences humaines trouvent que leur programme est riche et diversifié (Q39, S1 : 85,7 % et S3 : 87,6 %), que la progression des apprentissages à l'intérieur des cours est bien conçue (Q40, S1 : 85,7 % et S3 : 89,3 %) et que la répartition des cours à l'intérieur de leur profil semble cohérente (Q46, S1 : 82,5 % et S3 : 85,9 %). Ces perceptions sont plus fortes chez les étudiants de S3 que chez les étudiants de S1. Tant en session 1 (89,3 %) qu'en session 3 (89,8 %), les étudiants perçoivent que leur programme les prépare bien aux

études universitaires (Q64). Toutefois, près du tiers des étudiants sont d'accord avec le fait que ce qui est enseigné dans le programme de Sciences humaines ne mérite pas qu'on y accorde autant de temps ou d'efforts (Q70). Et le pourcentage est plus élevé de 6 points chez les étudiants de S3 (32,4 %) que chez ceux de S1 (26,3 %).

Les questions 48 et 53 portent sur comment sont perçus les étudiants inscrits dans le programme de Sciences humaines par rapport aux étudiants inscrits dans le programme de Sciences de la nature. La formulation des énoncés donne une perception plus négative des étudiants de Sciences humaines et une majorité des répondants sont en accord avec cette formulation, particulièrement les répondants de S3. En effet, 86,9 % de ces derniers (vs 75,7 % des répondants de S1) sont en accord avec l'énoncé disant que les étudiants inscrits au programme de Sciences humaines sont perçus comme moins performants sur le plan scolaire que les étudiants inscrits en Sciences de la nature (Q48). Aussi, 83,1 % des répondants de S3 et 69,1 % des répondants de S1 sont en accord avec l'énoncé disant que les étudiants de Sciences humaines sont perçus comme moins prêts à se consacrer à leurs études que les étudiants qui s'inscrivent en Sciences de la nature (Q53).

L'indice de perception a été construit (cf. annexe 8 : *Construction des indices et des bornes de catégories*) à partir des réponses de ces 7 questions et permet de classer les étudiants dans les catégories de perception « négative », « partagée » ou « positive » (cf. tableau 28). Il est préoccupant de constater que les étudiants de S3 ont une perception plus négative que ceux de S1 sur le fait que le programme de Sciences humaines est un bon programme. Ainsi, en session 1, 22,7 % des étudiants ont une perception positive alors que c'est seulement le cas pour 14,1 % des étudiants de S3. 13,6 % des répondants de S3 ont une perception négative de leur programme versus 10,4 % des étudiants de S1.

Tableau 28  
Répartition en pourcentage des étudiants de 1<sup>re</sup> et de 3<sup>e</sup> session  
en fonction de l'indice de leur perception du programme de Sciences humaines  
comme étant un bon programme, CEM A15

Indice	Nombre de répondants	Perception négative (%)	Perception partagée (%)	Perception positive (%)
Indice de perception du programme de Sciences humaines comme étant un bon programme (6 questions)	S1 (154)	10,4	66,9	22,7
	S3 (177)	13,6	72,3	14,1

### 3.8.2. Perception du programme de Sciences humaines comme menant à des choix de carrières intéressants et reconnus socialement (programme prometteur)

Cette perception a été explorée à l'aide de 4 questions. Le tableau XXIX (cf. annexe 9 : *Résultats détaillés aux questions*) montre que les étudiants du programme de Sciences humaines

perçoivent que leur programme les mène à des choix de carrières intéressants et reconnus socialement. En effet, la très grande majorité croit que le programme mène à de multiples possibilités d'études universitaires (Q41, S1 : 93,5 % et S3 : 91,5 %) et leur offrira de vrais débouchés professionnels (Q66, S1 : 88 % et S3 : 91,5 %). Les pourcentages d'accord sont un peu moins élevés concernant le statut social (Q65) et la rémunération (Q67). 85,3 % des étudiants de session 1 et 83 % des étudiants de session 3 croient que le programme de Sciences humaines mène à des études qui procureront un statut social intéressant. Les pourcentages sont quasiment les mêmes en ce qui concerne les perspectives d'une bonne rémunération (S1 : 81,9 % vs S3 : 85,1 %).

Un indice de perception du programme de Sciences humaines comme étant un programme prometteur a été composé à l'aide de ces 4 questions (cf. tableau 29). Il montre que 43,5 % des étudiants en S1 et 42,9 % en S3 ont une perception positive et que peu d'étudiants ont une perception négative (S1 : 2,6 % et S3 : 5,6 %). Cependant, comme pour les autres indices de perception du programme, il semble que pour ces deux catégories, les répondants de S3 aient une perception légèrement plus négative que celle des étudiants de S1.

Tableau 29  
**Répartition en pourcentage des étudiants de 1<sup>re</sup> et de 3<sup>e</sup> session  
 en fonction de l'indice de perception du programme de Sciences humaines  
 comme étant un programme prometteur, CEM A15**

Indice	Nombre de répondants	Perception négative (%)	Perception partagée (%)	Perception positive (%)
Indice de perception du programme de Sciences humaines comme étant un programme prometteur (4 questions)	S1 (154)	2,6	53,9	43,5
	S3 (177)	5,6	51,4	42,9

### 3.8.3. Perception des débouchés du programme

Cette perception a été explorée à l'aide de 4 questions. La très grande majorité des étudiants croient qu'en Sciences humaines, il existe des débouchés professionnels intéressants (Q49, S1 : 95,5 % et S3 : 91 %). Cependant, le degré d'accord est un peu moins élevé lorsqu'il s'agit de considérer que les perspectives offertes par le programme de Sciences humaines sont aussi intéressantes que celles offertes par le programme de Sciences de la nature (Q63, S1 : 79,3 % et S3 : 83 %). Environ les trois quarts des répondants pensent que les étudiants du programme obtiendront une place dans les programmes universitaires de leur choix (Q50, S1 : 76,9 % et S3 : 75,1 %) et que les finissants du programme obtiendront un diplôme universitaire (Q51, S1 : 73 % et S3 : 73,6 %) (cf. annexe 9 : *Résultats détaillés aux questions*, tableau XXX).

La combinaison des 4 questions permet de classer la perception des étudiants sur les débouchés du programme en 3 catégories (cf. tableau 30). Très peu d'étudiants ont une perception

négative quant aux débouchés du programme (S1 : 4 % et S3 : 6,8 %), un peu plus du tiers ont une perception positive (S1 : 35,6 % et S3 : 36,7 %), alors que plus de la moitié affichent une perception partagée quant aux débouchés liés au programme de Sciences humaines.

Tableau 30  
Répartition en pourcentage des étudiants de 1<sup>re</sup> et de 3<sup>e</sup> session  
en fonction de l'indice de perception des débouchés du programme, CEM A15

Indice	Nombre de répondants	Perception négative (%)	Perception partagée (%)	Perception positive (%)
Indice de perception des débouchés (4 questions)	S1 (149)	4	60,4	35,6
	S3 (177)	6,8	56,5	36,7

#### 3.8.4. Perception des exigences scolaires et de la charge de travail du programme

Cette perception a été explorée à l'aide de 4 questions. Le tableau XXXI (cf. annexe 9 : *Résultats détaillés aux questions*) présente les réponses des répondants quant à la perception du niveau d'exigence du programme de Sciences humaines. De façon générale, il semble que les étudiants de S3 trouvent le programme plus exigeant que ceux de S1. En effet, seulement 60 % des répondants de 1<sup>re</sup> session comparativement à 78 % des répondants de 3<sup>e</sup> session considèrent que le programme de Sciences humaines est aussi exigeant que les autres programmes préuniversitaires (Q52). Il en va de même pour la charge de travail : 84,2 % des répondants de S3 comparativement à 75,2 % des répondants de S1 perçoivent que la charge de travail demandée dans le programme est élevée (Q58). Quant à la comparaison de leur programme avec celui de Sciences de la nature, 61,3 % des étudiants de 1<sup>re</sup> session (comparativement à 43,5 % des étudiants de S3) croient que le programme de Sciences humaines demande moins de travail que le programme de Sciences de la nature (Q54) et 72,5 % en S1 (comparativement à 65,7 % des étudiants de S3) affirment que le programme leur laisse du temps pour se consacrer à d'autres aspects importants de leur vie (Q55).

Tableau 31  
Répartition en pourcentage des étudiants de 1<sup>re</sup> et de 3<sup>e</sup> session  
en fonction de l'indice de perception du programme de Sciences humaines  
comme étant un programme exigeant, CEM A15

Indice	Nombre de répondants	Perception négative (%)	Perception partagée (%)	Perception positive (%)
Indice de perception du programme de Sciences humaines comme étant un programme exigeant (4 questions)	S1 (154)	26	63	11
	S3 (177)	18,1	52	29,9

La combinaison des 4 questions permet de classer la perception du programme de Sciences humaines comme exigeant en 3 catégories de perception (cf. tableau 31). 29,9 % des 177 répondants de S3 sont classés dans la catégorie « perception positive » comparativement à 11 % des 154 répondants de S1. Ils sont 26 % en S1 (comparativement à 18,1 % en S3) à avoir une perception négative (c.-à-d. ne trouvent pas le programme exigeant). Globalement, après une année dans le programme, les étudiants de S3 perçoivent le programme de Sciences humaines comme plus exigeant que les étudiants de S1.

### 3.9. Intégration sociale

L'intégration sociale des étudiants réfère au sentiment d'appartenance ressenti envers le programme (Q74) ainsi qu'à leur sentiment de bien-être (Q97) et d'intégration (Q98, 99 et 100) (cf. annexe 9 : *Résultats détaillés aux questions*, tableaux XXXII, XXXIII, XXXIV et XXXV).

Pour chacune de ces questions, le degré d'accord avec les énoncés augmente entre la S1 et la S3. Les étudiants de S3 sont plus fiers d'être étudiants en Sciences humaines que ceux de S1 (Q74, S1 : 74,7 % et S3 : 82,7 %). Les étudiants de S3 évaluent également plus positivement leur adaptation au programme (Q98, S1 : 82,8 % et S3 : 87,4 %). Dans l'ensemble, les étudiants se sentent plutôt bien dans leur programme (Q97, S1 : 85,3 % et S3 : 86,8 %). Le niveau de satisfaction des étudiants vis-à-vis de leurs rapports avec les autres étudiants de Sciences humaines (Q99) et avec les professeurs des disciplines du programme (Q100) augmente nettement entre la première et la troisième session. Les étudiants se disent satisfaits de ces relations à 88 % et 91,4 % en S3 et à seulement 72,7 % et 77,3 % en S1.

L'indice d'intégration sociale construit à partir de ces 5 questions (cf. annexe 8 : *Construction des indices et des bornes de catégories*) permet de classer les étudiants en fonction de 3 niveaux d'intégration : « pauvre », « moyenne » et « bonne » (cf. tableau 32). Même si cette intégration s'améliore entre S1 et S3, il reste tout de même près d'un quart des étudiants de S3 pour lesquels celle-ci est qualifiée de « pauvre » ou « moyenne ».

Tableau 32  
Répartition en pourcentage des étudiants de 1<sup>re</sup> et de 3<sup>e</sup> session  
en fonction de l'indice sur le niveau d'intégration sociale dans le programme, CEM A15

Indice	Nombre de répondants	Intégration pauvre (%)	Intégration moyenne (%)	Bonne intégration (%)
Indice de l'Intégration sociale dans le programme (5 questions)	S1 (154)	6,6	31,8	61,6
	S3 (177)	3,4	20,1	76,4

### 3.10. Liens entre les 3 types d'engagement

Il est logique de s'attendre à ce que les différents types d'engagements soient liés les uns aux autres. Le fait de se sentir compétent pour réussir et d'avoir le sentiment que l'entourage valorise les études (engagement affectif) devrait favoriser les croyances dans l'importance des études (engagement cognitif) et aussi les efforts mis pour réussir (engagement comportemental).

Les tests de Khi2 réalisés entre ces variables montrent qu'aussi bien en session 1 qu'en session 3 l'engagement affectif des étudiants n'est pas lié à leur engagement cognitif, les 2 tests étant non significatifs (cf. tableau 33). Cependant, l'analyse des tableaux de fréquences conjointes des 2 groupes d'étudiants montre que la répartition réelle des étudiants faiblement engagés sur le plan affectif diffère de la répartition théorique, ceux-ci ayant plus tendance à être moyennement et faiblement engagés sur le plan cognitif, bien que le lien ne soit pas significatif (cf. annexe 10 : *Résultats détaillés pour les Khi2*, tableaux LVI et LVII).

Les tests de Khi2 réalisés entre l'engagement affectif et l'engagement comportemental montrent une différence entre les deux groupes d'étudiants. Il n'y a pas de lien entre les deux variables en S1, alors qu'en S3 il existe un lien moyen entre l'engagement affectif et l'engagement comportemental (Khi2 calculé = 13 655, Khi2 critique au seuil 5 % = 9,49, coefficient de contingence = 0,27) (cf. annexe 10 : *Résultats détaillés pour les Khi2*, tableau XXXVI et XXXVII). Ainsi les étudiants moyennement et faiblement engagés sur le plan affectif sont plus nombreux qu'attendu à être moyennement et faiblement engagés sur le plan comportemental et les étudiants fortement engagés sur le plan affectif sont moins nombreux qu'attendu à être faiblement engagés sur le plan comportemental. Notons cependant qu'il n'y a pas d'effet observé pour les étudiants fortement engagés dans les 2 types d'engagement.

Le sens du lien est donc celui attendu : plus l'engagement affectif est fort, plus l'engagement comportemental l'est aussi. Les étudiants de session 3 qui ont un bon sentiment de compétence et dont l'entourage valorise les études font plus d'efforts concrets pour réussir celles-ci.

Tableau 33

#### Bilan des liens entre les 3 types d'engagement

VI	VD	Test S1	Test S3
Engagement affectif	Engagement cognitif	NS	NS
Engagement affectif	Engagement comportemental	NS	Khi 2. Sign. Coeff contingence = 0,27 Lien moyen
Engagement cognitif	Engagement comportemental	Khi 2. Sign. Coeff contingence = 0,32 lien moyen	Khi 2. Sign. Coeff contingence = 0,37 lien moyen

Dans la même logique, le fait de croire que les études sont importantes (engagement cognitif) devrait influencer les efforts mis pour réussir (engagement comportemental). Ce lien est vérifié pour les deux groupes d'étudiants (cf. tableau 33). Le niveau d'engagement cognitif des étudiants de S1 influence leur niveau d'engagement comportemental (Khi2 calculé = 17,6, Khi2 critique au seuil 5 % = 9,49, coefficient de contingence = 0,32) (cf. annexe 10 : *Résultats détaillés pour les Khi2*, tableau XXXVII). Le sens du lien est celui attendu : les étudiants moyennement engagés sur le plan cognitif sont plus faiblement engagés sur le plan comportemental. Le lien entre les deux variables est encore plus clair et fort en S3 (Khi2 calculé = 28,5, Khi2 critique au seuil 5 % = 9,49, coefficient de contingence = 0,37). Plus les étudiants pensent que les études sont importantes, plus ils font des efforts concrets pour réussir (cf. annexe 10 : *Résultats détaillés pour les Khi2*, tableau XXXVIII).

Afin de vérifier ce lien, un coefficient de corrélation a été calculé pour l'ensemble des 2 groupes d'étudiants entre le score obtenu pour l'engagement cognitif et celui de l'engagement comportemental. Le coefficient de Pearson est de 0,53, indiquant une corrélation positive forte.

Une des mesures fiables de l'engagement scolaire est les résultats scolaires obtenus ; les liens entre les 3 indices d'engagement et la MGS pour les S1, la cote R actuelle pour les S3 ont été vérifiés. Les coefficients de corrélation de Pearson calculés entre la MGS rapportée par les étudiants de S1 et les 3 types d'engagements montrent que ces mesures sont effectivement liées. Les étudiants ayant une MGS plus faible ont tendance à avoir un engagement affectif également plus faible et plus la MGS augmente, plus l'engagement affectif s'améliore (Coefficient de corrélation = 0,38). D'ailleurs, le même constat est fait en S3 où le lien est plutôt moyen fort (coefficient de corrélation = 0,42) entre la cote R actuelle rapportée par les étudiants et leur indice d'engagement affectif.

Il existe également des corrélations positives, quoique plus faibles, entre les résultats des étudiants et leur engagement cognitif (S1 : r de Pearson = 0,28 ; S3 : r de Pearson = 0,23). Ainsi, comme on pouvait s'y attendre, la motivation des étudiants, leur envie de réussir leur DEC et d'aller à l'université est liée à leurs résultats scolaires aussi bien en S1 qu'en S3. Ces corrélations ne sont cependant pas aussi importantes que ce qu'on aurait pu penser.

L'engagement comportemental des étudiants est lié, mais assez faiblement, notamment en S1 à leurs résultats scolaires (S1 : r de Pearson = 0,18 ; S3 : r de Pearson = 0,27).

### **3.11. Liens entre les types d'engagement et l'orientation vocationnelle**

Il est logique de s'attendre que la clarté des choix vocationnels, c'est-à-dire, le fait pour l'étudiant de savoir ce qu'il veut faire plus tard et de quels résultats il a besoin pour atteindre ses objectifs de carrière, influence son engagement dans ses études, et ce, sur tous les plans.

En fait, les liens testés entre l'indice de clarté orientation vocationnelle et les 3 types d'engagements montrent que le fait d'avoir fait un choix vocationnel ne semble pas influencer

l'engagement affectif au niveau scolaire, pas plus que les efforts consacrés la réussite scolaire (engagement comportemental) (cf. tableau 34).

Par contre, les analyses montrent que plus le choix vocationnel des étudiants est clair, plus ceux-ci sont engagés dans leurs études sur le plan cognitif. Pour les étudiants de S1, le lien est moyen (Khi2 calculé = 8,83, Khi2 critique au seuil 5 % =5,99, coefficient de contingence = 0,25) et il en est de même en S3 (Khi2 calculé = 16,6, Khi2 critique au seuil 5 % =5,99, coefficient de contingence = 0,30) (cf. annexe 10 : *Résultats détaillés pour les Khi2*, tableaux XXXIX et XL).

Afin de vérifier ce lien, un coefficient de corrélation a été calculé pour l'ensemble des 2 groupes d'étudiants entre le score obtenu pour l'indice de clarté vocationnelle et celui de l'engagement cognitif. Le coefficient de Pearson est de 0,41, indiquant une corrélation positive moyenne.

Tableau 34  
**Bilan des liens entre la clarté de l'orientation vocationnelle et les 3 types d'engagements**

VI	VD	Test S1	Test S3
Orientation vocationnelle	Engagement comportemental	NS	NS
Orientation vocationnelle	Engagement affectif	NS	NS
Orientation vocationnelle	Engagement cognitif	Khi 2. Sign. Coeff contingence = 0,25 lien moyen	Khi 2. Sign. Coeff contingence = 0,30 lien moyen

### 3.12. Liens entre les représentations

L'objectif de cette recherche étant d'explorer l'influence des représentations que les étudiants se font du cégep et de leur programme d'études sur leur engagement dans leur réussite scolaire, différents liens entre les variables mesurées ont été testés. Afin de faciliter la présentation, seuls les résultats statistiquement significatifs sont commentés ici. Cependant, l'absence de lien entre des variables que l'on s'attendrait à s'influencer est tout à fait pertinente, mais celle-ci ne sera commentée que dans la discussion.

#### 3.12.1. La perception de l'importance du cégep

L'influence du fait de percevoir les études collégiales comme importantes sur les 3 types d'engagements a été testée à l'aide de tests de Khi2. Seul l'engagement sur le plan comportemental semble lié à cette perception. En S1, les étudiants ayant une perception positive de l'importance du cégep sont plus susceptibles d'être moyennement engagés sur le plan comportemental dans leurs études tandis que ceux qui ont une perception négative sont plus susceptibles d'être faiblement engagés (Khi2 calculé = 12,6, Khi2 critique au seuil 5 % =5,99, coefficient de contingence = 0,29). Le même phénomène est observé en S3 (Khi2 calculé = 11,14, Khi2 critique au seuil 5 % =9,49, coefficient de contingence = 0,24). Ainsi si les étudiants

accordent une certaine valeur aux études collégiales, ils font plus d'efforts concrets pour réussir (cf. tableau 35 et annexe 10 : *Résultats détaillés pour les Khi2*, tableaux XLI et XLII).

### 3.12.2. La perception du programme de Sciences humaines comme un programme prometteur

L'influence du fait de percevoir le programme de Sciences humaines comme étant prometteur (débouchés professionnels, statut social et rémunération) sur les 3 types d'engagements a été analysée à l'aide de tests de Khi2. Les résultats de ces liens varient selon le niveau des étudiants (cf. tableau 35).

En session 1, cette perception influence l'engagement affectif (Khi2 calculé = 6,86, Khi2 critique au seuil 5 % = 5,99, coefficient de contingence = 0,21) et l'engagement comportemental (Khi2 calculé = 7,16, Khi2 critique au seuil 5 % = 5,99, coefficient de contingence = 0,21) (cf. annexe 10 : *Résultats détaillés pour les Khi2*, tableaux XLIII et XLIV). Les liens sont dans la direction attendue : les étudiants qui ont une perception positive des perspectives d'avenir offertes par le programme s'y engagent plus sur le plan comportemental et affectif, ceux qui ont une perception partagée ont tendance à avoir un engagement moyen ou faible. Cette perception n'influence cependant pas leur motivation globale (engagement cognitif).

Tableau 35  
Bilan des liens ayant été testés entre les variables liées  
aux représentations et celle liées à l'engagement scolaire

VI /VD	Engagement. cognitif	Engagement comportemental	Engagement affectif	Clarté vocationnelle
Perception importance cégep	NS	S1 * C=.29 S3 * C=.24	NS	NS
Perception programme prometteur	S1 : NS S3* C=.33	S1 * C=.21 S3 : NS	S1 *C=.21 S3 : NS	S1 : NS S3 *C=.24
Perception des débouchés	NS	NS	NS	NS
Perception bon programme	NS	NS	NS	NS
Perception exigences du programme	S1 : NS S3* C=.25	S1 : NS S3* C=.25	NS	
Satisfaction choix de programme	NS	S1 : NS S3* C=.30	NS	NS
Connaissances visées				NS
Connaissances services		NS		
Connaissance contenu	NS	NS	NS	NS
Connaissance moyens et méthodes pédagogiques, programme.	S1 limite NS S3 limite NS	S1 NS S3 limite NS	NS	

\* khi2 significatif, C= coefficient de contingence  
NS = non significatif

En session 3, la situation est inversée : la perception du programme comme étant prometteur n'influence que l'engagement cognitif (Khi2 calculé = 16,05, Khi2 critique au seuil 5 % = 5,99, coefficient de contingence = 0,30) (cf. annexe 10 : *Résultats détaillés pour les Khi2*, tableau XLV), mais n'affecte pas le comportement ou le sentiment de compétence et la valorisation des études (engagement affectif).

D'ailleurs, il n'y a que pour les étudiants de S3 qu'un lien est significatif entre leur perception du programme comme prometteur et la clarté de leur choix vocationnel (Khi2 calculé = 10,18, Khi2 critique au seuil 5 % = 5,99, coefficient de contingence = 0,24) (cf. annexe 10 : *Résultats détaillés pour les Khi2*, tableau XLVI). Les étudiants dont le choix est fait et clair perçoivent le programme comme plus prometteur que les étudiants dont le choix est encore incertain ou ceux qui ne sont pas encore orientés. La perception de ces derniers, sans être négative, est plus partagée.

### **3.12.3. La perception du programme de Sciences humaines comme un programme exigeant**

La perception du programme de Sciences humaines comme un programme exigeant n'influence l'engagement que des étudiants de S3. Mais il faut rappeler qu'en S1, ils ne sont que 11 % à percevoir ce programme comme exigeant quant à la charge de travail, alors qu'ils sont 30 % dans ce cas en S3. Cette perception change donc beaucoup au fil des sessions et son influence sur l'engagement aussi.

Les étudiants de S3 qui ont une perception positive sont plus susceptibles d'avoir un engagement cognitif élevé tandis que ceux qui ont une perception négative (programme peu exigeant) présentent plutôt un engagement cognitif moyen ou faible (Khi2 calculé = 11,9, Khi2 critique au seuil 5 % = 9,49, coefficient de contingence = 0,25) (cf. annexe 10 : *Résultats détaillés pour les Khi2*, tableau XLVII). Ainsi, le fait de percevoir leur programme comme un programme demandant des efforts permet aux étudiants d'être plus motivés à obtenir leur diplôme.

Les étudiants de S3 qui ont une perception positive sont plus susceptibles d'avoir un engagement comportemental élevé ou moyen tandis que ceux qui ont une perception négative (programme peu exigeant) présentent plutôt un engagement comportemental faible (Khi2 calculé = 12,27, Khi2 critique au seuil 5 % = 9,49, coefficient de contingence = 0,25) (cf. annexe 10 : *Résultats détaillés pour les Khi2*, tableau XLVIII). Le sens du lien est donc celui attendu : plus l'étudiant pense que son programme demande des efforts, plus il s'y implique concrètement afin de réussir.

### **3.12.4. La connaissance des méthodes et moyens pédagogiques du programme**

La connaissance des méthodes et moyens pédagogiques utilisés dans le programme ne semble pas avoir d'influence sur l'engagement des étudiants. Il faut cependant souligner que même si les liens ne sont pas significatifs, on observe que les étudiants ayant une connaissance de ces méthodes qualifiée de faible présentent des niveaux d'engagement moins élevés que ceux dont ces connaissances sont moyennes ou bonnes. Ce constat est plus clair sur le plan de l'engagement cognitif en S1 et sur le plan cognitif et comportemental en S3 où les étudiants ayant de bonnes connaissances des méthodes pédagogiques présentent des engagements plus

élevés. Notons qu'un plus gros échantillon aurait peut-être permis de vérifier ces liens, mais que les conditions d'application du Khi2 ne sont pas respectées ici (fréquences espérées supérieures 5), ne permettant pas de conclure statistiquement sur les différences observées.

D'ailleurs, le coefficient de corrélation de Pearson calculé sur l'ensemble des étudiants montre une corrélation de 0,39 entre l'indice de connaissance des méthodes pédagogiques liées au programme et l'indice d'engagement cognitif des étudiants et une corrélation de 0,25 entre l'indice de connaissance des méthodes pédagogiques liées au programme et l'indice d'engagement comportemental, indiquant ainsi que le fait de connaître les stratégies d'étude prônées par le programme facilite l'engagement scolaire des étudiants envers celui-ci.

### 3.12.5. La satisfaction par rapport au choix de programme

La satisfaction par rapport au choix de programme étant une variable susceptible d'influencer le taux de rétention des étudiants dans le programme ainsi que leur diplomation, les liens entre cette variable et les autres perceptions et connaissances des étudiants de Sciences humaines ont été testés (cf. tableau 36).

En ce qui concerne les trois types d'engagements, la satisfaction envers le choix de programme n'est liée qu'à l'engagement comportemental pour les étudiants de S3 (cf. tableau 35 et annexe 10 : *Résultats détaillés pour les Khi2*, tableau XLIX).

Tableau 36  
Bilans des liens entre la satisfaction par rapport au choix de programme et les autres représentations

VD VI	Satisfaction choix de programme	
	S1	S3
Perception bon programme	* C=0,29	* C=0,34
Perception programme prometteur	* C=0,24	* C=0,22
Perception exigences du programme	NS	NS
Connaissance contenu.	NS	NS
Connaissances visées	* C=0,30	* C=0,28
Engagement comportemental	NS Corr. 0,28	* C=0,30 Corr. 0,24

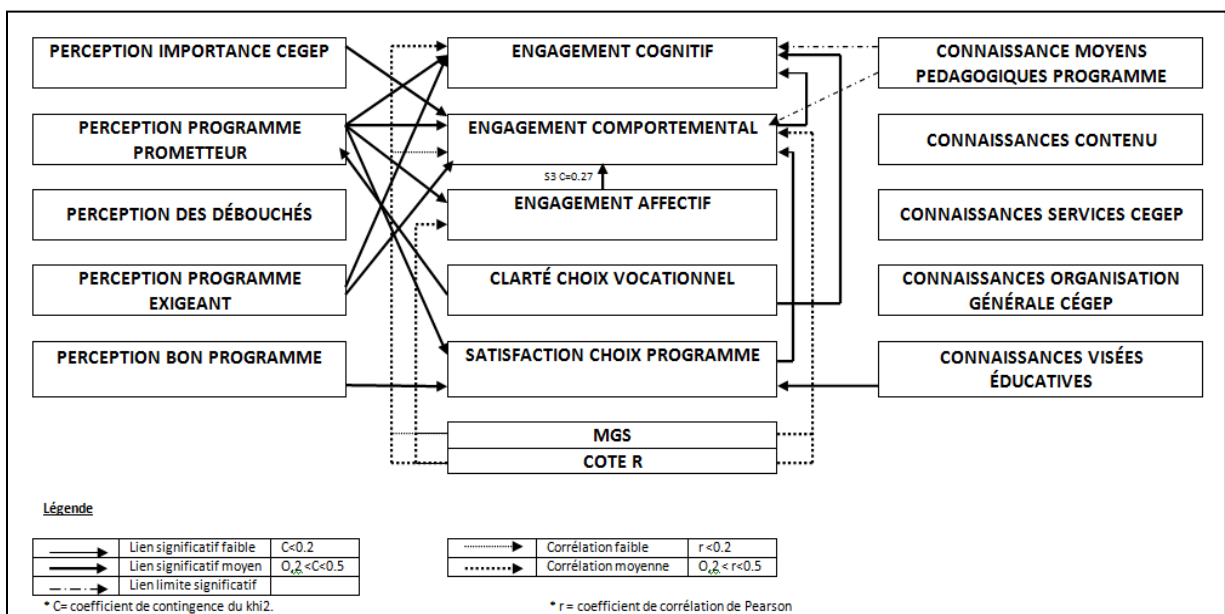
Que ce soit pour les étudiants de S1 ou ceux de S3, la perception, que le programme de Sciences humaines est un « bon » programme (riche et diversifié, bien conçu, qui prépare bien aux études universitaires, etc.), est liée à leur satisfaction envers leur choix de programme. Le lien est dans le sens attendu et de force moyenne (S1 : Khi2 calculé = 14,1, Khi2 critique au seuil 5 % = 5,99, coefficient de contingence = 0,29 ; S3 : khi2 calculé = 23,8, Khi2 critique au seuil 5 % = 9,49, coefficient De contingence = 0,34) (cf. annexe 10 : *Résultats détaillés pour les Khi2*, tableaux L et LI). Les étudiants qui ont une perception positive du programme ont une bonne satisfaction

envers leur choix et ceux qui ont une perception négative de la qualité du programme sont plus faiblement satisfaits de leur choix.

Que ce soit pour les étudiants de S1 ou ceux de S3, la perception, que le programme de Sciences humaines est un programme « prometteur » (menant des études universitaires variées qui offrent une bonne perspective de débouchés, de rémunération et de statut social intéressant), est liée à leur satisfaction envers leur choix de programme. Le lien est dans le sens attendu et de force moyenne faible (S1 : Khi2 calculé = 8,7, Khi2 critique au seuil 5 % =3,84, coefficient de contingence = 0,24 ; S3 : khi2 calculé = 8.7, Khi2 critique au seuil 5 % =3,84, coefficient de contingence = 0,22) (cf. annexe 10 : *Résultats détaillés pour les Khi2*, tableaux LII et LIII). Les étudiants qui ont une perception positive de l’aspect prometteur du programme ont une bonne satisfaction envers leur choix et ceux qui ont une perception négative sont plus faiblement satisfaits de leur choix.

Alors que le fait de connaître (avant de s’y inscrire ou de choisir les cours) le contenu du programme n’est pas lié à la satisfaction envers le choix de programme, celui de connaître les visées éducatives poursuivies par le programme influence la satisfaction des étudiants. Que ce soit en S1 ou en S3, le lien est dans le sens attendu et est de force moyenne (S1 : Khi2 calculé = 15,2, Khi2 critique au seuil 5 % =5,99, coefficient de contingence = 0,30 ; S3 : Khi2 calculé = 15,5, Khi2 critique au seuil 5 % =5,99, coefficient de contingence = 0,28) (cf. annexe 10 : *Résultats détaillés pour les Khi2*, tableaux LIV et LV). Les étudiants qui ont une bonne connaissance des visées éducatives du programme sont plus satisfaits de leur choix de programme que ceux qui en ont une connaissance faible.

Figure 1 : Schéma des liens entre les perceptions, les connaissances et les types d’engagement



## 4. Discussion

### 4.1. L'engagement scolaire

Dans un premier temps, il est important de noter que les étudiants de 3<sup>e</sup> session ne sont pas les mêmes que ceux interrogés en 1<sup>re</sup> session, car il s'agit ici de mesures transversales. Il faut aussi se rappeler qu'entre la 1<sup>re</sup> et la 2<sup>e</sup> année du programme, environ 30 % des étudiants ne se réinscrivent pas dans leur programme initial, bien que, pour près de la moitié des étudiants, le programme de Sciences humaines était leur premier choix (Fréchette et Mignault, 2010 ; Hoyt, 2001 cité dans Gaudreault *et al.*, 2014 ; SRAM, 2013 ; Cégep Édouard-Montepetit, 2014). Il est donc possible de penser que les étudiants les moins engagés et les moins motivés par leurs études ont quitté le programme, ce qui peut expliquer en partie certains des écarts entre les réponses des 2 cohortes, S1 et S3.

Globalement, pratiquement toutes les mesures quant aux connaissances, aux perceptions et à l'engagement s'améliorent entre S3 et S1 ; en effet, le niveau de motivation pour réussir est plus élevé en S3 qu'en S1 ainsi que toutes les mesures de croyances par rapport à la réussite. Même si les mesures des manifestations comportementales de l'engagement varient peu, le nombre d'heures consacrées à l'étude et aux travaux scolaires augmente, de même que la perception du programme de Sciences humaines comme un programme exigeant ; les jeunes de S3 sont plus satisfaits de leur choix de programme, se sentent mieux intégrés au cégep et dans leur programme, ont de meilleures relations avec leurs pairs et leurs professeurs ; ils ont le sentiment d'être plus compétents, sont plus satisfaits de leurs résultats, ressentent plus que ceux de S1 que les études sont valorisées par la famille et l'entourage. Même s'ils ne sont pas vraiment plus nombreux à avoir un choix vocationnel fait, ils connaissent davantage leurs intérêts professionnels ainsi que les exigences des programmes universitaires visés et maîtrisent mieux les principes de calcul de la cote R. Les étudiants de S3 connaissent nettement mieux les services offerts par le cégep pour les aider à réussir. Ils connaissent davantage les disciplines enseignées dans leur programme ainsi que les visées éducatives de celui-ci. Par contre, leurs perceptions quant à la qualité du programme, à son aspect prometteur quant aux choix de carrière et aux débouchés, changent peu entre S1 et S3, positives dans les deux cas, elles tendent à une légère baisse en S3.

Plusieurs facteurs, dont il est difficile dans la présente recherche de mesurer les effets respectifs, expliquent ces modifications, par ailleurs positives, entre les étudiants de 3<sup>e</sup> session et ceux qui arrivent du secondaire. La perte (la non-rétention dans le programme entre chaque session), évoquée plus haut, est l'un de ces facteurs et fait en sorte que la cohorte des S3 est constituée différemment de celle de S1, cette dernière étant plus disparate quant aux nombreux facteurs comme l'orientation vocationnelle, les raisons du choix de programme, les aspirations universitaires, etc.

D'un point de vue développemental, il faut aussi tenir compte des transformations neurologiques qui se produisent à cet âge. En effet, entre 16 et 25 ans, le lobe préfrontal qui est responsable des fonctions exécutives, comprenant notamment la planification, le jugement, la prise de décision et l'anticipation, poursuit sa maturation (Giedd *et al.*, 1999 ; Lachaux, 2011). Entre l'âge de 17 ans (près de 55 % des répondants de S1), et 18 ans (près de 65 % des répondants de S3), il est possible d'observer des changements importants dans ces différentes fonctions, dont tout ce qui concerne l'organisation et l'établissement de priorité, ce qui peut concourir à expliquer les améliorations relevées entre les deux cohortes.

D'autres facteurs qui vont être abordés au fil de cette discussion peuvent contribuer aussi à comprendre cette évolution, ainsi que les résultats globaux.

#### **4.1.1. L'engagement scolaire sur le plan cognitif**

Dans la présente recherche, l'engagement cognitif réfère à l'attitude des étudiants par rapport à la réussite de leurs études et à leur motivation annoncée. La plupart d'entre eux trouvent important d'obtenir un DEC et disent qu'étudier à l'université est un objectif prioritaire. La répartition des étudiants dans les 3 catégories d'engagement cognitif montre que seuls 50 % des étudiants de session 1 du programme de Sciences humaines sont très engagés sur le plan cognitif et que cet engagement progresse nettement pour les étudiants de 3<sup>e</sup> session (63,8 %). Ainsi l'engagement cognitif des étudiants s'intensifie au long de leur parcours dans le programme. On peut se demander si ce phénomène, observé également par Boisvert et Paradis (2008b), est bien réel ou est un artefact dû au fait que près d'un tiers des étudiants de S1 ne se sont pas réinscrits dans le programme, faisant en sorte que ceux qui sont encore présents en session 3 sont plus engagés à ce niveau dans leur réussite.

Cependant, si les étudiants interrogés croient en l'importance des études, il semble bien qu'ils soient un peu moins prêts à faire des « sacrifices quotidiens » pour les réussir. Quoi qu'il en soit, il reste plus de 15 % d'étudiants classés comme faiblement engagés sur le plan cognitif, c'est-à-dire qu'ils se disent peu motivés par leurs études, ne croient pas à l'importance des efforts et des « sacrifices quotidiens » pour réussir et pour lesquels obtenir un DEC ou aller étudier à l'université est plus ou moins important. Ces pourcentages semblent élevés pour un programme préuniversitaire. Les données manquent pour savoir si cela est spécifique au programme de Sciences humaines ou si cela reflète la réalité des étudiants de niveau collégial.

#### **4.1.2. L'engagement scolaire sur le plan comportemental (et charge de travail)**

L'engagement comportemental réfère ici au comportement adopté par les étudiants en vue de réussir leurs études, ce qui correspond à la définition utilisée dans les études de Boisvert et Paradis (2008b) et de Gaudreault *et al.* (2014).

Les habitudes de travail générales favorisant la réussite semblent acquises par la plupart des étudiants interrogés (respect des échéances, assistance aux cours, participation active). Ce sont d'ailleurs les habitudes d'étude qui sont considérées par les jeunes, et particulièrement par les filles, comme des conditions gagnantes de réussite (Fédération des cégeps, 2012). C'est au niveau du désir d'aller en cours et du temps consacré aux travaux scolaires que le bât blesse.

L'indice d'engagement comportemental, qui combine sept attitudes, montre ainsi qu'environ la moitié des étudiants sont catégorisés comme faiblement engagés à ce niveau. Même si cette proportion augmente entre S1 et S3, le pourcentage d'étudiants fortement engagés au plan comportemental reste faible (11 % en S1 et 13,6 % en S3). Ainsi, les deux mesures distinctes de l'engagement, « ce que je crois et veux » (engagement cognitif) versus « ce que je fais » pour y arriver (engagement comportemental), témoignent d'un décalage important entre le désir de réussir et les efforts consentis pour y arriver. La principale préoccupation se situe par rapport au temps consacré, en dehors des cours, à l'étude. Les résultats montrent que les étudiants de S1 consacrent en moyenne deux fois moins de temps à l'étude et aux travaux que ce qui est prescrit par les grilles de cours. Les étudiants de S3 travaillent un peu plus, sans pour autant atteindre les 15 heures minimum suggérées par le Ministère et les plans de cours pour 5 cours suivis. La majorité des étudiants consacrent moins de 1 h par semaine à chacun de leur cours, au lieu des 3 suggérées. Par ailleurs, il faut aussi se questionner sur le respect de ces recommandations par les enseignants. En effet, si la tâche demandée est en deçà desdites recommandations, les étudiants ne peuvent pas les atteindre. Métayer (1991) affirmait « qu'en sciences humaines, le travail personnel peut effectivement, certaines semaines, ne pas dépasser le cap des 10 heures » (p.13) et il est pertinent de se demander ce qu'il en est aujourd'hui.

Ainsi, cette conclusion reprend celle faite par Vezeau (2007), Vezeau et Bouffard (2009) et la Fédération des cégeps (2012) : le nombre d'heures effectivement consacrées à leurs études est nettement insuffisant, même si les étudiants affirment faire plus d'efforts qu'en 5e secondaire. Cela ne semblait pas propre aux étudiants en Sciences humaines puisque Vezeau faisait le constat que « près de la moitié des garçons en Sciences de la nature disent consacrer moins d'une heure par jour à leurs travaux scolaires » (Vezeau, 2007, p.12). De façon comparable à la présente recherche, les jeunes disaient pourtant être conscients qu'ils devaient travailler plus au collégial et estimaient important de réussir leurs études, mais ils étaient près des 2/3 à étudier en dessous du temps nécessaire (Vezeau et Bouffard, 2009, p. 15).

Ces données reflètent également celles recueillies par l'autoévaluation du programme en 2012 auprès des étudiants de 2<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> session où près de 80 % des 880 répondants disaient consacrer moins de 10 heures par semaine à étudier en dehors des heures de cours (Cégep Édouard-Montpetit, 2014). Par contre dans ce même rapport, un quart des étudiants étaient en désaccord avec le fait que « la charge de travail du programme était raisonnable ». Il est pertinent de se demander ce que cela signifie relativement à leur représentation du programme. En effet, il est possible que les étudiants ne trouvent pas la charge de travail raisonnable, car ils ne s'attendent pas à ce qu'elle soit élevée dans un programme connoté par

certaines comme « sciences vacances » (Cégep de Sorel-Tracy, s.d., p.1). Cela semble confirmé par les analyses secondaires réalisées sur les données de l'autoévaluation du programme (Sous-comité réussite du programme de Sciences humaines 2016 du Cégep Édouard-Montpetit, non publié). Les étudiants qui sont en désaccord avec la correspondance entre le contenu du programme et leurs attentes ont plus tendance à trouver que la charge de travail demandée n'est pas raisonnable. Les résultats présents montrent que les étudiants de S3 qui trouvent le programme exigeant sont plus susceptibles d'avoir un engagement cognitif élevé tandis que ceux qui ont une perception négative (programme peu exigeant) présentent plutôt un engagement cognitif moyen ou faible. Le fait de percevoir leur programme comme un programme demandant des efforts permet aux étudiants d'être plus motivés à obtenir leur diplôme et à s'impliquer concrètement afin de réussir.

L'engagement comportemental des étudiants est lié à leurs résultats scolaires, MGS et cote R. Ce lien, relativement faible en S1, évoque le fait qu'au secondaire il est possible de réussir sans faire trop d'efforts, les capacités de certains étudiants pouvant suffire à réussir alors que ce type d'attitude est plus problématique au niveau collégial, d'où le lien plus fort entre la cote R et les efforts consacrés aux études. Fréchette et Mignault (2010) ont relevé que 14 % des répondants n'avaient pas l'habitude d'étudier lorsqu'ils étaient au secondaire. Métayer (1991) et Paradis (2000) avaient aussi noté ce fait. Certains ont aussi de la difficulté à savoir s'ils ont assez étudié ou non.

Se pose donc ici la question de la transition secondaire – cégep, cette dernière n'étant pas facile pour tous, même si les étudiants de S1 semblent à l'aise avec les spécificités de l'organisation collégiale (session de 15 semaines, note de passage, date limite d'abandon des cours, etc.). En fait, comme les méthodes pédagogiques diffèrent entre les deux ordres d'enseignement, les étudiants doivent revoir leurs façons de faire. Or, de nombreux étudiants ne pensent pas qu'ils vont devoir développer des habitudes de travail pour réussir. Ils travaillaient peu au secondaire et croient, notamment en 1<sup>re</sup> session, qu'ils peuvent reproduire ces comportements sans tenir compte du niveau d'exigences plus élevé (Métayer, 1991 ; Paradis, 2000). Dans la présente recherche, plus du tiers des jeunes tant en S1 qu'en S3 affirment que les méthodes de travail intellectuel développées au secondaire ne leur sont pas utiles au collégial. Ils devront donc acquérir de nouvelles techniques de travail lors de leur arrivée au cégep, ce qui semble être le cas puisque le sentiment de compétence des S3 est nettement supérieur à celui des S1, les 2/3 des jeunes affichant un fort sentiment de compétence. Cette observation vient confirmer ce que l'on sait de la motivation scolaire, c'est-à-dire que les étudiants qui perçoivent qu'ils ont des compétences élevées pour accomplir les tâches demandées sont aussi les plus motivés et ceux qui ont de bons rendements scolaires (Viau, 1994, p. 32 ; Vezeau et Bouffard, 2009 p. 19).

Notons aussi ici que les étudiants de S1 connaissent peu le contenu des cours du programme choisi ainsi que ses méthodes pédagogiques, ce qui va dans le sens des résultats de Fréchette et Mignault (2010) qui notaient que 12 % des étudiants admettaient avoir une mauvaise connaissance du programme. Ainsi, les résultats montrent que la très grande majorité des

étudiants s’attendaient à faire des lectures, mais qu’un quart des étudiants en S1 ne savaient pas qu’ils devraient rédiger de longs textes. Aussi, plus du tiers ont affirmé ne pas savoir quelle serait la nature des travaux demandés dans ce programme au moment de leur inscription. Cette observation confirme que les choses changent peu, puisque Métayer (1991) affirmait que c’était la longueur et la dimension des travaux qui surprenait les étudiants « Habités parfois à des 40 lignes maximum [...] Ils sont paralysés par l’ampleur de la tâche et ne savent pas trop par où commencer. » (p. 13). Or, une des particularités du programme de Sciences humaines est de devoir produire des travaux de plusieurs pages de texte, ce à quoi les étudiants arrivant du secondaire sont peu préparés.

Aussi, ceux qui avaient de bons résultats au secondaire (selon leur MGS) sont aussi ceux qui se montrent les plus engagés sur le plan affectif au cégep, cette mesure incluant le sentiment de compétence. On peut concevoir que les étudiants qui ont acquis de bonnes habitudes de travail au secondaire et qui ont vu l’efficacité de celles-ci se refléter dans leurs résultats ont aussi développé un fort sentiment de compétence. Les résultats de la mesure de l’engagement affectif (cf. 4.1.3) indiquent que les étudiants ayant une MGS plus faible ont tendance à avoir un engagement affectif également plus faible et plus la MGS augmente, plus l’engagement affectif s’améliore. Cette observation est clairement en lien avec les résultats de la recherche du SRAM (2004, cité par Fédération des cégeps, 2012) où les étudiants qui avaient réussi tous leurs cours au premier trimestre (et donc développé un fort sentiment de compétence) avaient significativement plus de chances d’obtenir leur diplôme collégial que ceux qui ne les avaient pas tous réussis. Ces jeunes attribuaient d’ailleurs leur succès à leurs attitudes par rapport à la réussite et à leurs habitudes de travail. Ils avaient l’impression de pouvoir réussir, affichaient une perception positive à l’égard des études, bref, ils étaient motivés à étudier (Fédération des cégeps, 2012).

Arrivés au collégial, la combinaison de ces deux facteurs (habitudes de travail et sentiment de compétence) a un impact sur leurs résultats donc sur leur cote R. En S3, plus l’engagement affectif est élevé, plus la cote R l’est aussi. Ainsi, le lien direct MGS – cote R est loin d’être aussi clair, du moins en Sciences humaines. Il s’élabore à travers les formes d’engagement et la motivation à poursuivre des études. Ce n’est que pour les jeunes de S3 qu’un lien statistiquement significatif s’établit entre l’engagement affectif (satisfaction, sentiments d’intégration et de compétence) et l’engagement comportemental : plus le premier est fort, plus le second l’est aussi.

#### **4.1.3. L’engagement scolaire sur le plan affectif.**

Alors que dans l’étude de Gaudreault *et al.* (2014), le terme engagement affectif renvoie à l’appréciation des étudiants sur ce qui est enseigné au collégial et que dans celle de Boisvert et Paradis (2008b) le même terme réfère à l’intérêt pour les études, aux attentes, à la perception de sa réussite et à la satisfaction vis-à-vis de ses notes et du programme, la dimension de l’engagement affectif concerne dans cette étude les différents sentiments que l’étudiant

éprouve et qui peuvent être en lien avec sa réussite scolaire : son sentiment d'intégration au milieu collégial, sa satisfaction par rapport au choix de programme, sa perception de la valorisation du programme de Sciences humaines par l'entourage et la société, son sentiment que les études sont valorisées par son entourage et finalement son sentiment de compétence, dont il a déjà été question en lien avec l'engagement comportemental.

Plus de 4 jeunes sur 5 interrogés dans le cadre de cette recherche, affirment se sentir bien au cégep et y avoir eu une adaptation facile. Il en reste tout de même 1/5 environ pour lesquels cette intégration est moins positive, confirmant les résultats de Fréchette et Mignault (2010). Il serait pertinent d'explorer plus à fond les raisons qui expliquent cette difficulté d'adaptation qui, selon plusieurs études, semble diminuer la persévérance et l'engagement scolaires (Tinto, 2005 ; Vezeau et Bouffard, 2009 ; CSE 2010 ; Fréchette et Roy, 2014 ; Gaudreault *et al.*, 2014). Il semble que ce soit plutôt une question d'adaptation au système collégial en général, car les évaluations de la facilité d'adaptation au niveau du programme et du sentiment de bien-être dans celui-ci sont plus positives que celles au niveau collégial. Près 15 % des étudiants de S1 sont dans cette situation et un quart d'entre eux ne sont pas satisfaits des contacts avec les autres étudiants du programme. Probablement que le nombre élevé d'étudiants dans le programme fait en sorte qu'ils ne retrouvent pas leur réseau relationnel dans leurs cours, ce qui peut être perturbant pour plusieurs étudiants venant du secondaire, comme le soulignaient Larose et Roy (1994). Cependant ils ne sont qu'environ 10 % à avoir encore ce type de sentiment en S3.

#### **4.1.3.1. La satisfaction par rapport au choix de programme**

L'indice de satisfaction par rapport au choix de programme montre que la répartition des étudiants se fait entre les deux bornes extrêmes et que de nombreux étudiants expriment une faible satisfaction par rapport au programme (26 % en S1 et 20,3 % en S3). Les deux questions qui enregistrent le plus faible taux de satisfaction sont la correspondance entre les cours suivis dans le programme et les attentes que l'étudiant avait et la réinscription dans le programme si c'était à refaire. Ces résultats sont très comparables à ceux obtenus lors de l'autoévaluation du programme (Cégep Édouard-Montpetit, 2014), où un quart des 880 étudiants disaient être en désaccord avec l'affirmation selon laquelle « Les cours de *Sciences humaines* correspondent aux attentes que j'avais en m'y inscrivant » et où 20 % étaient en désaccord avec l'affirmation « Si c'était à refaire, je choisirais le programme de *Sciences humaines* ». Or, cette satisfaction est cruciale dans les motifs d'abandon comme l'a montré l'étude du MELS (2004) auprès de 8000 répondants des programmes de formation collégiale technique.

Il s'agit de se demander en quoi le programme ne répond pas à leurs attentes. Une piste de réflexion a été proposée par Métayer en 1991, quand l'auteur questionnait le réalisme des attentes sur lesquelles l'étudiant avait basé son choix, il évoquait alors l'intervention d'un manque de maturité et d'information. « D'abord, certains oublient que tout programme d'études au cégep comprend, en plus des cours de concentration, des cours complémentaires et des cours obligatoires (philosophie, français et éducation physique). Ensuite, d'autres

s'attendent à trouver au cégep un programme de cours de concentration de type universitaire » (Métayer, 1991, p. 26). Ce fait semble être confirmé par l'analyse des connaissances des étudiants sur le contenu, les visées du programme (cf. 4.2.2). En effet les étudiants qui ont une bonne connaissance des visées éducatives du programme sont plus satisfaits de leur choix de programme que ceux qui en ont une connaissance faible qui ont plus tendance à en être faiblement satisfaits.

## **4.2. Intégrations intellectuelle et institutionnelle**

### **4.2.1. Intégration institutionnelle (niveau collégial)**

Plusieurs études soutiennent que la connaissance de l'organisation générale du cégep, des exigences collégiales et des services qui y sont offerts (intégration institutionnelle) aurait un impact sur l'engagement de étudiants dans leurs études et soutiendrait la transition entre le secondaire et le collégial (Boisvert et Paradis, 2008b ; Vezeau, 2007 ; CSE, 2008).

Tout comme l'avaient souligné Gaudreault *et al.* (2014) dans leur enquête, cette recherche démontre que les étudiants ont une bonne connaissance de l'organisation générale du cégep. Cependant, contrairement à ce que soutenaient Boisvert et Paradis (2008b), cette connaissance ne semble pas influencer sur les différents types d'engagements, car aucun lien significatif n'a été établi entre ces connaissances et les trois mesures de l'engagement. Ainsi le fait de savoir que chaque cours compte dans le calcul de la cote R., de connaître la durée de la session et celle des cours, la note de passage des cours, la date limite d'abandon, etc. ne semble pas influencer les attitudes ou les croyances des étudiants par rapport à leurs études.

La perception quant à l'importance du cégep ou des tâches à y accomplir ne s'améliore pas entre S1 et S3. Près de 60 % des répondants (S1 : 59,7 % et S3 : 61,6 %) ont une perception partagée quant à cet aspect. Environ un tiers des répondants pensent que ce qu'on leur enseigne au cégep ne mérite pas qu'on y accorde autant de temps et d'efforts, trouvent que le cégep ne leur offre pas des défis intellectuels stimulants et la moitié (53 % en S1, 58 % en S3) estime que l'on peut très bien réussir dans la vie sans avoir fait des études collégiales. Ces attitudes réfèrent à ce que Gaudreault *et al.* (2014) nomment engagement affectif dans leur étude. Et un manque d'engagement sur ce plan est lié au fait d'avoir songé à abandonner ses études, au manque de motivation, aux difficultés d'intégration au milieu collégial et à la charge de travail. Dans la présente étude, le même impact est retrouvé : les étudiants ayant une perception positive de l'importance du cégep sont plus susceptibles d'être moyennement engagés sur le plan comportemental dans leurs études. Ainsi, si les étudiants accordent une certaine valeur aux études collégiales, ils font plus d'efforts concrets pour réussir.

Les résultats montrent que les étudiants du programme de Sciences humaines connaissent très peu les services offerts au collégial : 62,7 % des étudiants de S1 et 46,9 % des étudiants de S3 avaient une faible connaissance desdits services. Cela est beaucoup plus élevé que ce qui avait été observé dans l'enquête sur la persévérance scolaire de Fréchette et Mignault (2010), en

effet, environ 20 % des étudiants questionnés disaient ne pas savoir où obtenir de l'aide lorsqu'ils en éprouvaient le besoin (Fréchette et Mignault, 2010). Mais cela est comparable aux résultats de l'autoévaluation de programme de 2012 (Cégep Édouard-Montpetit, 2014) et à ce qui avait été constaté par Métayer (1991) lors de sa recherche préparatoire sur la transition entre le secondaire et le collégial. Bien qu'aucun lien significatif n'ait été démontré entre la connaissance des services offerts et les différentes formes d'engagement, il est inquiétant de constater que les étudiants ne soient pas plus informés des ressources qui sont disponibles pour eux. En fait, s'ils ne connaissent pas les services proposés, il est évident qu'ils ne peuvent y avoir recours. Cette connaissance progresse nettement en 3<sup>e</sup> session.

#### **4.2.2. Intégration intellectuelle (niveau programme)**

La connaissance du contenu du programme, de ses méthodes pédagogiques, de ses visées (intégration intellectuelle) serait liée à l'engagement des étudiants dans leurs études et soutiendrait la transition entre le secondaire et le collégial (Vezeau, 2007 ; Boisvert et Paradis, 2008b ; CSE, 2008 ; Fleurant, 2011).

Dans leur enquête portant sur l'intégration des collégiens, Gaudreault *et al.* (2014, p.104) constatent qu'environ « le tiers des étudiants ne connaissaient pas bien les programmes d'études collégiales ». Fréchette et Mignault (2010) avaient aussi relevé que près de 20 % des jeunes s'étaient inscrits dans le programme de Sciences humaines sans vraiment le connaître. Les données recueillies ici vont dans ce sens et montrent que le tiers des répondants ont une faible connaissance du contenu du programme de Sciences humaines, ce qui laisse supposer qu'ils seraient moins engagés dans leurs études (Boisvert et Paradis, 2008b). De plus, il est préoccupant de constater qu'un faible pourcentage d'étudiants ont une bonne connaissance du programme, et ce, même chez les étudiants de session 3. Malgré ces données, aucun lien significatif entre la connaissance du programme et les différentes formes d'engagement n'a pu être établi.

Dans leur étude, Boisvert et Paradis (2008b) soutiennent que la connaissance des visées du programme est un facteur déterminant dans la représentation que les étudiants se font du cégep préuniversitaire, et donc, du programme de Sciences humaines, ce qui est appuyé par les résultats. En effet, près des deux tiers des étudiants de session 1 et des trois quarts des étudiants de session 3 ont une bonne connaissance générale des visées du programme de Sciences humaines. Certaines d'entre elles sont moins bien connues de la part des étudiants, notamment celle concernant la lecture des textes en langue seconde. Cette dernière s'avère être également peu connue des enseignants ce qui peut expliquer la méconnaissance de la part des étudiants (observations personnelles). Un lien significatif a été relevé entre la connaissance des visées du programme et la satisfaction par rapport à ce dernier. Les étudiants qui en ont une bonne connaissance se montrent plus satisfaits de leur choix que ceux qui en ont une connaissance faible ou moyenne. Il n'en demeure pas moins que 1/5 des étudiants en S1 ont

une faible connaissance des visées du programme et sont plus souvent insatisfaits par rapport à leur choix de programme comparativement à ceux de session 3.

Selon plusieurs auteurs, la connaissance des moyens ou méthodes pédagogiques utilisés dans le cadre du programme de Sciences humaines serait liée à l'engagement dans ses études (Vezeau, 2007 ; Boisvert et Paradis, 2008b ; Gaudreault *et al.*, 2014). Les résultats de la présente recherche indiquent un lien (faible ou moyen) avec l'engagement cognitif, mais pas avec l'engagement comportemental ou l'engagement affectif.

### **4.3. Les perceptions du programme et la valorisation du programme**

Une section de cette recherche tente d'évaluer ce que pensent les étudiants de leur programme, mais aussi comment ils se représentent la valeur que l'entourage et la société lui accordent, l'idée étant qu'il peut être difficile de s'engager réellement dans un programme que les autres valorisent peu ou qui jouit d'une « mauvaise » réputation. La question ici n'est pas tellement de savoir si cette perception de la société est justifiée ou non. Il s'agit plutôt de déterminer l'influence que cette perception négative de leur programme peut avoir sur l'engagement des étudiants de Sciences humaines ainsi que sur leurs propres perceptions.

Les questions portant sur qui les a influencés dans leur choix et qui les encourage à poursuivre leurs études en Sciences humaines sont des mesures indirectes de la valeur du programme aux yeux de l'entourage, tandis que les questions sur les perceptions que les étudiants eux-mêmes ont de ce que pensent les autres explorent une « perception de perception » : est-ce que la société valorise les Sciences humaines ? Est-ce que les étudiants de ce programme sont perçus comme moins performants et moins prêts à s'engager que ceux de Sciences de la nature ? Enfin leurs représentations sur le programme lui-même ont été explorées : est-ce un programme « exigeant » ? Un « bon » programme ? « Prometteur » ? « Qui offre des débouchés intéressants » ?

Dans la présente recherche, la perception des étudiants de Sciences humaines que « la société valorise leur programme » est plutôt négative. En effet ils ne sont que 48 % en S1 à être en accord avec cet énoncé et encore moins nombreux en S3 (41 %). Ceci tend à montrer qu'ils ont intégré dans leur perception cette image négative du programme.

Dans les questions qui les comparent aux étudiants inscrits dans le programme de Sciences de la nature, ils sont 76 % en S1 et 87 % en S3 à être d'accord avec l'affirmation selon laquelle ils sont perçus « comme moins performants sur le plan scolaire que les étudiants qui s'inscrivent en Sciences de la nature » et « comme moins prêts à se consacrer à leurs études que les étudiants qui s'inscrivent en Sciences de la nature » (69 % en S1 et 83 % en S3). Non seulement cette perception paraît bien ancrée, mais elle gagne en force après quelque temps dans le programme. Plus les étudiants avancent et s'engagent dans leur formation (en persévérant dans le même choix de programme en session 3), plus leur sentiment d'être vus comme de moins

bons étudiants augmente. Le fait que les Sciences humaines sont un choix de programme pour les étudiants moins performants serait alimenté par les professionnels des écoles secondaires pour qui « les bons élèves doivent faire leurs sciences fortes et ensuite aller au cégep en Sciences pures » (Voyer-Léger, 2013). Dans la présente recherche, les questions qui exploraient les éléments qui ont eu une influence sur le choix de programme ainsi que le niveau de cette influence et le niveau d'encouragement reçu pour la poursuite des études dans le programme de Sciences humaines semblent confirmer la faible valorisation du programme par le réseau scolaire. En effet, pour l'influence sur le choix de programme, la raison la moins souvent choisie est « les conseils d'un de mes enseignants », suivie de près par « les conseils d'un professionnel en orientation ». De plus, le niveau d'influence de ces deux facteurs n'est évalué « Grand » ou « Très grand » que par environ un quart des répondants l'ayant retenu. Alors que la raison « Les perspectives professionnelles (les débouchés professionnels, la perspective d'une bonne rémunération, d'un statut social intéressant, d'une grande polyvalence, etc.) » est retenue par la majorité des répondants et cette influence est évaluée importante par la majorité d'entre eux. Ce constat rend d'autant plus pertinente l'exploration des perceptions que les étudiants ont de leur programme.

L'idée répandue que les Sciences humaines donnent rarement un diplôme facile à vendre sur le marché de l'emploi (Voyer-Léger, 2013) ou que ce sont des formations qui ne mènent à rien, ou sont même carrément inutiles (Granger, 2014) peut influencer l'engagement de ces étudiants dans leurs études.

En fait, Granger (2014) dément, à l'aide de données récentes issues des milieux de travail, plusieurs mythes répandus tels que « les diplômés en sciences humaines ont de la difficulté à intégrer le marché du travail » et « les sciences humaines ne sont pas payantes ». Il conclue :

« Les sciences humaines ne sont pas un mauvais choix, mais il faut être conscient que l'on y acquiert un savoir beaucoup moins technique que, par exemple, un diplômé en ingénierie. Comme les employeurs recherchent souvent des travailleurs spécialisés, c'est au diplômé de se forger son propre chemin et d'acquérir des expériences qui lui permettront de développer une spécialisation particulière. Ce qui est intéressant toutefois, c'est que les sciences humaines développent un ensemble de compétences – la polyvalence, l'esprit de synthèse, la capacité à raisonner de façon critique – qui peuvent être utilisables et transférables dans de nombreux domaines » (Granger, 2014, s.p.).

Les résultats de la présente recherche montrent que les perceptions à l'égard de leur programme sont positives, répétant ainsi les résultats de Bousquet et Gingras (2009) selon lesquels plus de 75 % des étudiants rejoints aiment leur programme et veulent compléter leur formation dans le programme de Sciences humaines et ceux de l'autoévaluation du programme

menée en 2012 (Cégep Édouard-Montpetit, 2014) où la majorité des étudiants interrogés affirment qu'ils se réinscriraient dans ce programme si c'était à refaire.

Une des hypothèses posée par cette étude considère que si le programme de Sciences humaines est perçu comme un « bon » programme, « prometteur » et valorisé par l'entourage de l'étudiant (amis, famille, société) alors ce dernier reçoit plus d'encouragement et d'aide, son sentiment d'appartenance se développe plus facilement ce qui augmente l'engagement dans ses études. Cette hypothèse ne se trouve que partiellement vérifiée (cf. schéma des liens, p. 60).

Les étudiants de Sciences humaines ont des représentations positives de leur programme. Ils le perçoivent prometteur, c'est-à-dire menant à des choix de carrière intéressants, reconnus socialement, leur offrant de multiples possibilités universitaires et de vrais débouchés professionnels (environ 90 % d'accord en S1 et S3 avec peu de variation entre les sessions). Mais leurs représentations sont plus négatives quand les énoncés comparent leur programme à celui de Sciences de la nature. Ainsi les indices construits pour les trois types de représentation indiquent une perception partagée des étudiants avec pour l'ensemble des questions des perceptions moins positives en S3 qu'en S1.

Or, ces représentations de la valeur de leur programme ont des liens avec les formes d'engagement. Les étudiants de S1, qui ont une perception positive des débouchés offerts par le programme, s'y engagent plus sur les plans comportemental et affectif, ceux qui ont une perception partagée ont tendance à avoir un engagement moyen ou faible. Cette perception n'influence cependant pas leur motivation globale (engagement cognitif). La perception du programme comme étant prometteur n'affecte pas le comportement ou le sentiment de compétence et la valorisation des études (engagement affectif), mais influence l'engagement cognitif. On peut penser qu'en S3, le sentiment de compétence s'est intériorisé s'intégrant ainsi à la motivation (engagement cognitif), les habitudes d'études favorisant la réussite étant aussi bien maîtrisées. Ainsi le fait de percevoir son programme comme prometteur affecte surtout la motivation à réussir.

#### **4.4. La clarté du choix vocationnel**

L'analyse de la clarté du choix vocationnel est essentielle dans une enquête sur l'engagement dans les études, car c'est un facteur souvent souligné quand il est question des difficultés vécues par certains jeunes au cégep (Vezeau et Bouffard, 2009) ou quand on analyse les raisons d'échec ou d'abandon au collégial (Viau, 1994 ; ministère de l'Éducation, 2004, Sauvé *et al.*, 2006, Bousquet et Gingras, 2009 ; Fréchette et Mignault, 2010). De plus, alors que les étudiants de Sciences humaines sont perçus comme étant dans l'errance (Voyer-Léger, 2013), il s'avère important de chercher à valider cette perception.

Une hypothèse de la présente recherche était que la clarté de l'orientation vocationnelle, source importante de motivation à obtenir le DEC, est liée à la connaissance du programme, de son contenu et de ses débouchés (intégration intellectuelle). Dans l'étude de Bousquet et Gingras (2009), 84 % des étudiants rejoints affirmaient que leur orientation professionnelle avait une influence sur leur motivation scolaire. Cette hypothèse se retrouve infirmée (cf. schéma des liens, p. 57).

Cette connaissance et la perception que le programme permet d'atteindre les projets visés augmentent le sentiment d'appartenance au programme et la satisfaction par rapport au programme choisi, soit l'intégration sociale. Les étudiants dont les raisons de choix de programme sont floues, qui n'ont pas de projet vocationnel clair et qui connaissent peu leur programme sont moins engagés dans leur processus de réussite et plus à risque de quitter le cégep sans leur DEC, indépendamment de leur réussite aux cours.

L'orientation vocationnelle des étudiants de Sciences humaines a été documentée à l'aide de 8 questions portant sur les raisons du choix de programme, la principale raison pour laquelle ils poursuivent des études collégiales, la définition de leurs intérêts professionnels, leur choix de carrière, le niveau de diplôme visé et leur connaissance des exigences du programme universitaire visé. La combinaison des réponses des étudiants à 7 de ces questions permet de classer la clarté de leur orientation vocationnelle en trois niveaux : « pas de choix fait », « choix incertain », « veulent un diplôme ou aller à l'université sans avoir clairement dans quoi » et « choix fait et clair ».

Environ un tiers des étudiants de S1 ont fait un choix clair alors qu'environ la moitié des S3 sont dans ce cas. Ils ne sont que 11 % en S1 et 7 % en S3 à ne pas du tout savoir où ils s'en vont. Ce constat ne confirme pas l'impression que ce programme serait considéré par les étudiants « comme un programme de transition, en attendant que se précise un choix d'orientation » (Rivière, 1995 et Bousquet 2004, cités par Vezeau et Bouffard, 2009, p. 75). Si les étudiants de Sciences humaines étaient vraiment dans l'errance, ils seraient plus nombreux à ne pas du tout savoir où ils s'en vont. Métayer (1991) écrivait : « Certains étudiants ont, dès le début du secondaire, une vision très claire de leur choix de carrière et le cégep confirme leurs attentes sans problème. D'autres nagent dans l'incertitude à leur entrée au cégep et ne sont pas beaucoup plus avancés à la fin. » (p. 23). Et c'est encore d'actualité, puisque 43 % des S1 et 33 % des S3 ne sauraient pas comment définir leurs intérêts professionnels. En S1, ils sont près de 30 % à dire que le programme leur permet de continuer à s'orienter, car ils n'ont pas fait de choix, mais ils ne sont plus que 12 % dans ce cas en S3.

Il est certes préoccupant de constater qu'encore 40 % des étudiants de S3 ne savent que vaguement où ils s'en vont, à quelques mois de faire leurs inscriptions universitaires, mais on ne peut cependant les déclarer dans l'errance. Plus de la moitié des étudiants interrogés disent avoir choisi ce programme en premier lieu, car il conduit à la carrière qu'ils souhaitent. S'ils ne savent pas encore exactement où ils vont s'inscrire à l'université, ce peut être parce qu'ils ont de

nombreuses options, étant donné les 8 disciplines principales liées au programme ou encore qu'ils ne sont simplement pas sûrs d'avoir les notes suffisantes pour rejoindre le programme universitaire visé.

Les analyses confirment aussi que plus le choix vocationnel des étudiants est clair, plus ceux-ci sont engagés dans leurs études sur le plan cognitif. De plus, les étudiants dont le choix est fait et clair perçoivent le programme comme plus prometteur que les étudiants dont le choix est encore incertain ou ceux qui ne sont pas encore orientés. La perception de ces derniers, sans être négative, est plus partagée. À son tour, la perception du programme comme prometteur a un impact positif sur les 3 types d'engagement. On voit que ces deux dimensions sont intimement liées et vont influencer la rétention des étudiants dans le programme et leur diplomation. Cela confirme encore les résultats de Gaudreault *et al.* (2014), où ceux pour qui le choix vocationnel est clair sont davantage engagés, trouvent que le programme correspond à ce qu'ils cherchent et à leurs objectifs de carrière ; le programme a été choisi pour ses perspectives d'avenir.

Ainsi s'il est vrai que le programme accueille plus d'étudiants que l'on peut qualifier de « faibles » selon leur MGS, il faut aussi mettre en évidence que les étudiants de Sciences humaines sont différents, sans être nécessairement moins bons que leurs collègues de Sciences de la nature et sans être dans l'errance. En fait, les résultats montrent que les étudiants ont réellement choisi ce programme et la majorité ne s'y retrouve pas par dépit. L'autoévaluation confirme cela puisque 25 % étudiants qui s'inscrivent dans le programme ont déjà été inscrits dans un autre programme avant (Cégep Édouard-Montpetit, 2014). Bien sûr, un pourcentage plus difficile à tracer quitte aussi le programme pour s'inscrire dans un programme technique ou dans un autre programme préuniversitaire. Ces étudiants ne diplôment donc pas en Sciences humaines malgré un certain temps passé dans le programme. Toutefois, cela ne semble pas spécifique aux sciences humaines, mais plutôt en lien avec les caractéristiques développementales propres à cet âge et aux exigences sociales.

En S3 les étudiants qui restent, ceux qui ont persévéré dans le programme, savent qu'il est exigeant et qu'il faut travailler, que le type de savoirs qui y sont développés sont différents de ceux abordés en Sciences de la nature, plus généraux peut être, moins spécifiques, mais plus transversaux (esprit critique, articulation de la pensée, prise en compte de points de vue pluridisciplinaires pour une meilleure compréhension des phénomènes humains et sociaux, etc.) ce qui rejoint les constats de Granger (2014). On peut penser que c'est ce qu'ils recherchent dans ce programme, car cela rejoint plus leurs valeurs fondamentales qui les conduisent à accorder moins de poids à la carrière et plus au fait d'avoir une vie en dehors des études.

Les étudiants de ce programme ont la particularité d'avoir des parcours atypiques, de parfois prendre leur temps, c'est-à-dire de ne suivre que peu de cours par session quand leurs collègues de Sciences de la nature suivent un parcours plus typique. En Sciences humaines, un quart des étudiants ne suivent que 5 cours ou moins par session, au lieu des 7 ou 8 prescrits par les grilles

de cours (Cégep Édouard-Montpetit, 2014). Dans la présente étude, ils ont plus des 2/3 à trouver que le programme de Sciences humaines leur laisse du temps pour se consacrer à d'autres aspects importants de leur vie et ressemblent ainsi aux étudiants universitaires de sciences sociales décrits par Poglia et Molo (2007) pour lesquels avoir du temps pour vivre, pouvoir travailler et être autonome pendant les études est plus important que de viser une carrière prestigieuse.

Si beaucoup croient en la valeur de leur programme, en ses perspectives d'avenir, sont fiers d'y être étudiants, etc., les voies qui s'offrent à eux sont loin d'être déterminées en raison de la richesse et de la diversité des perspectives que le programme leur offre, choix dans lesquels il est facile de se perdre. Dans le même programme, et c'est peut-être là une de ses faiblesses, se côtoient des étudiants ayant des intérêts en géopolitique, en marketing, en psychologie, en comptabilité ou encore en enseignement. De plus, dans un même champ d'intérêt, les possibilités de carrières sont également très variées. Bref, ils errent, peut-être, mais dans des balises claires qui les mènent à l'université, vers des horizons divers. Bien sûr, plus ils savent où ils s'en ont, plus leur voie sera facile à trouver. « Les niveaux supérieurs de maturité vocationnelle caractérisent les étudiants qui sont capables de concrétiser des objectifs, d'élaborer un plan d'action, de s'engager et de gérer leur cheminement scolaire en vue d'une réalisation professionnelle et personnelle. » (Rivière et Jacques, 1999, p.7).

Les liens entre la perception/représentation du programme comme exigeant et la qualité de l'engagement sur le plan cognitif et comportemental montrent que le programme doit maintenir ses standards et accepter que c'est un processus en soi que les jeunes y suivent et qu'on ne doit pas s'inquiéter outre mesure du faible taux de diplomation. Au contraire, les Sciences humaines devraient se donner les moyens de populariser davantage leur importance dans les différentes sphères de la vie, prôner leur spécificité dans la diversité et les savoir-faire multiples. Plus les étudiants reconnaîtront que ce programme est valorisé et vaut la peine d'être suivi (prometteur), plus ils seront disposés à faire les efforts nécessaires pour avoir de bons résultats et plus leur taux de rétention dans le programme sera fort. Cela paraît une simple évidence. La recherche permet de voir que les jeunes y croient, que s'inscrire dans le programme est en général leur propre choix, et qu'ils se sentent soutenus par leurs parents et leur entourage dans ce choix, mais que leur connaissance et leur perception de ce qui les y attend est probablement encore trop pauvre en S1. Le programme mériterait d'être mieux connu, plus justement vendu en termes de débouchés, d'ouvertures et moins perçu comme un programme facile où les étudiants peuvent s'en sortir sans fournir d'efforts. Ceux qui ont persisté dans le programme en 3<sup>e</sup> session n'en ont plus cette représentation alors qu'ils sont nombreux à l'avoir en session 1, mais ces étudiants-là trouvent probablement la transition plus difficile, l'adaptation dans le programme moins satisfaisante, de même que leurs résultats puisqu'ils s'y engagent peu sur les plans comportemental et affectif.

À la lumière des résultats de cette recherche, il paraît évident que les étudiants du programme de Sciences humaines sont différents des étudiants du programme des Sciences de la nature. En

effet, il semble que les études ne soient pas toujours en tête de liste de leurs priorités. Le facteur « facilitations dans les études », qui inclut la conciliation « études et vie personnelle », le fait de pouvoir suivre des études avec un nombre d'heures limité par semaine, la possibilité d'achever rapidement ses études et l'opportunité d'effectuer des études flexibles est un facteur fortement discriminant entre les sciences exactes et techniques et les sciences sociales, comme le soulignaient Poglia et Molo (2007).

De plus, contrairement à leurs collègues de Sciences de la nature, ils sont nettement moins motivés par le prestige des études et les débouchés professionnels. En fait, ce n'est pas tant que les étudiants inscrits en Sciences humaines soient moins bons au plan scolaire, mais ils présentent une différence sur le plan des valeurs (Poglia et Molo, 2007). Ces étudiants, qui font partie de la génération C, ont grandi avec les technologies et internet qui est d'ailleurs leur principale source d'information. Ils accordent de l'importance à la communication, la collaboration, la connexion et la créativité (Roy, 2009). Comme le souligne Tammy Erickson (cité par Roy, 2009), « ces jeunes ont des attentes différentes de celles des générations précédentes [...] Ces derniers ont retenu que la vie peut s'arrêter à tout moment. Faut-il alors se surprendre qu'ils aient le goût de s'arrêter de travailler fréquemment et qu'ils ne souhaitent pas passer leur vie dans un cubicule » (p.33). Indépendants, les jeunes valorisent l'équilibre travail/plaisir et les horaires flexibles. Pour eux, le travail est important, mais pas à n'importe quel prix (Bédard, 2011). La qualité de vie est donc primordiale et leurs choix se font en conséquence.

Il serait donc intéressant de poursuivre la réflexion sur les valeurs et les caractéristiques de cette génération afin de voir leurs impacts sur leurs représentations et sur leur parcours scolaire.

## **5. Conclusion et recommandations**

Plusieurs résultats de cette recherche viennent donc confirmer ce que l'on savait déjà sur le fonctionnement de la motivation dans les études : les étudiants qui ne croient pas en l'importance de suivre des études ont plus de mal à adopter des habitudes de travail adaptées aux exigences du collégial que ceux qui y croient. De plus, les jeunes dont le choix vocationnel est clair sont plus engagés que ceux dont le choix est flou ou indéterminé. Finalement, les étudiants qui ont développé de meilleures habitudes de travail au secondaire s'adaptent plus facilement et ont de meilleurs résultats au cégep.

Force est de constater que la situation n'a pas évolué depuis 15 ans. En effet, Larose et Roy (1994, cité par Vezeau, 2007), avaient déjà identifié trois facteurs qui influençaient l'intégration des jeunes au collégial soit la mouvance du réseau social qui peut créer de l'isolement chez certains étudiants, la méconnaissance des exigences quant à la charge de travail qui leur sera demandée et l'orientation vocationnelle non définie. Les résultats de notre recherche vont dans le sens des deux dernières conclusions.

Comme l'a déjà souligné Bousquet (2004), les étudiants du programme de Sciences humaines constituent un groupe très hétérogène, et ce, tant sur le plan de leurs résultats et de leurs habitudes de travail que de leur motivation et de la clarté de leur orientation. De plus, Vezeau et Bouffard (2009) observaient ces mêmes différences entre les étudiants du programme de Sciences humaines et ceux des Sciences de la nature, ces derniers étant avantagés quant à leur intégration au collégial. Toutefois, les résultats de Poglia et Molo (2007) s'interrogent sur ces conclusions en mettant en lumière les caractéristiques particulières des étudiants du programme de Sciences humaines, notamment la priorité accordée aux études et l'importance de la qualité de vie.

D'autres recherches soutiennent que le programme de Sciences humaines en serait un de transition permettant aux jeunes de préciser leur choix vocationnel (Rivière, 1995 ; Vezeau et Bouffard, 2009). Bien qu'il soit possible que ce soit le cas pour un certain nombre d'étudiants, les résultats de cette recherche tendent à démontrer que cette situation ne s'applique pas à tous, car plusieurs répondants ont affirmé avoir choisi le programme de Sciences humaines et ne pas s'y retrouver par dépit.

Ceci étant dit, il est possible d'améliorer certaines façons de faire afin de soutenir davantage les étudiants inscrits en Sciences humaines.

Une première recommandation serait de permettre rapidement aux étudiants du programme d'être en contact avec « la pratique sur le terrain » comme le soulignaient Boisvert et Paradis (2008b, p.24) et que cette dernière soit intégrée dans le programme. Certes, dans le cours *Démarche d'intégration des acquis en Sciences humaines* (DIASH), les étudiants vivent cet aspect pratique, mais ce cours arrive en fin de parcours, soit à la 4<sup>e</sup> session. Il semble pertinent que cet aspect pratique soit présent dès la première année du programme afin d'appuyer l'engagement et améliorer la perception par rapport au programme. D'autre part, certains étudiants du programme ont l'occasion de faire un projet d'engagement communautaire *Une enfance à construire*. Celui-ci leur donne, entre autres, l'occasion de vivre une expérience sur le terrain en étant jumelé à un élève du primaire afin de le soutenir dans ses devoirs. À la fin du projet, les participants affirment qu'il leur a permis de confirmer leur choix vocationnel tout en rendant leurs études plus concrètes. Toutefois, ce projet ne rejoint qu'une trentaine de jeunes inscrits dans le profil *Individu* et il semble qu'élargir ce type d'expérience à un plus grand nombre d'étudiants aurait aussi un impact positif sur l'engagement et la perception du programme. Finalement, il y a eu de multiples activités organisées par le programme, telles que *Midi-carrières*, les *Conférences Midi* ou encore la *Semaine des Arts Lettres et Sciences humaines*, mais certaines ont été abandonnées faute de participation des étudiants. Diverses raisons peuvent expliquer cet état de fait : le caractère non obligatoire des activités, le moment où elles avaient lieu (le mercredi dans la pause commune), la circulation de l'information, etc. Quant aux autres, leur impact sur l'orientation des étudiants est inconnu, car non mesuré.

Il semble que si ces activités étaient mieux planifiées et intégrées dans le cursus scolaire, elles seraient plus efficaces. Boisvert et Paradis (2008b) évoquaient des pistes intéressantes telles

que l'approche orientante sur le terrain, expérimentée au Cégep de Baie-Comeau avec les étudiants de Sciences humaines. Comme il y a actuellement un plan d'action à la suite de l'auto-évaluation du programme, l'occasion paraît idéale pour réfléchir à cette intégration.

Deuxièmement, une fois les activités mises en place, leur évaluation semble essentielle. Depuis plusieurs années, de multiples actions ont été effectuées (*Midi-carrières, Activité d'accueil, site Cité-Polis, etc.*) permettant aux étudiants d'être en contact avec les pratiques en Sciences humaines et donc, d'avoir une meilleure connaissance et perception de ce à quoi conduisent les différentes disciplines, mais jamais leur impact réel n'a été mesuré. Pourtant les résultats de la présente étude établissent très clairement l'impact que la perception d'être inscrit dans un programme prometteur, c'est-à-dire menant à des choix de carrière intéressants et reconnus socialement a sur l'engagement des étudiants, et ce, autant sur les plans cognitif, affectif que comportemental. Ces mesures permettraient de cibler les activités les plus efficaces pour les étudiants tout en soutenant les différents intervenants, tant les professeurs que les professionnels.

Les étudiants, dont le choix vocationnel est clair, ont plus de facilité à percevoir le programme comme prometteur puisqu'ils l'ont choisi parce qu'il correspondait à leurs objectifs de carrière. Il s'agit d'aider les autres, plus indécis, à avoir cette perception et cela n'est possible qu'à travers une meilleure diffusion de l'information et une mise en contact plus concrète et précoce avec la réalité riche et diversifiée des sciences humaines.

## Médiagraphie

- Barbeau, Denise. *Analyse de déterminants et d'indicateurs de la motivation scolaire d'élèves du collégial*. Rapport de recherche. Montréal : Collège de Bois-de-Boulogne. En ligne. 1995. 14 p. <[http://www.cdc.qc.ca/actes\\_arc/1995/barbeau\\_actes\\_arc\\_1995.pdf](http://www.cdc.qc.ca/actes_arc/1995/barbeau_actes_arc_1995.pdf)>. Consulté le 14 octobre 2014.
- Bédard, Isabelle. « Génération C ». *L'ordre des conseillers en ressources humaines agréés*. En ligne. 2011. <<http://www.portailrh.org/expert/ficheSA.aspx?p=426471>>. Consulté le 17 mai 2015
- Boisvert, Jacques et Josée Paradis. *La motivation chez les garçons et les filles en sciences humaines au collégial*. Rapport PAREA, Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu. En ligne. 2008a. 306p. <[http://www.cdc.qc.ca/parea/786964\\_boisvert\\_motivation\\_st\\_jean\\_sur\\_richelieu\\_PAREA\\_2008.pdf](http://www.cdc.qc.ca/parea/786964_boisvert_motivation_st_jean_sur_richelieu_PAREA_2008.pdf)>. Consulté le 20 octobre 2014.
- Boisvert, Jacques et Josée Paradis. *Les déterminants et indicateurs de la motivation : convergences et divergences chez les garçons et les filles en sciences humaines au collégial*. Rapport de recherche PAREA, Cégep St-Jean-sur-Richelieu. En ligne. 2008b. 29 p. <[http://www.cdc.qc.ca/parea/786966\\_boisvert\\_motivation\\_st\\_jean\\_sur\\_richelieu\\_PAREA\\_2008.pdf](http://www.cdc.qc.ca/parea/786966_boisvert_motivation_st_jean_sur_richelieu_PAREA_2008.pdf)>. Consulté le 20 octobre 2014.
- Bousquet, Ginette. *Représentations sociales et pratiques professionnelles : Étude auprès du personnel enseignant en sciences humaines à l'égard des caractéristiques des élèves au premier trimestre collégial*. Rapport de recherche PAREA, Sherbrooke, Collège de Sherbrooke, 2004.
- Bousquet Ginette et Marcelle Gingras. « Situation d'orientation des étudiants en sciences humaines ». *Actes du 28<sup>e</sup> Colloque annuel de l'AQPC*, 2009. Montréal : AQPC. p. 149 à 156.
- Cégep de Sorel-Tracy. *Mythes et réalités concernant l'orientation au niveau collégial*. En ligne. s.d. <<http://www.cegepst.qc.ca/futurs-etudiants/parents/mythes-realites-concernant-orientation-niveau-collegial>>. Consulté le 20 février 2016
- Cégep Édouard-Montpetit, Service des programmes. *Rapport d'auto évaluation du programme d'études Sciences humaines. Automne 2006 à hiver 2011*. Rédigé par Edwards Ann, Sabine Sèvre-Rousseau, Chantal Gariépy et Nathalie Savard. Longueuil, 2014, 159p.
- Conseil de recherches en sciences humaines du Canada,  
Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada,  
Instituts de recherche en santé du Canada :  
*Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains (EPTC2)*.  
Décembre 2014. 234p. <[http://www.ger.ethique.qc.ca/pdf/fra/eptc2-2014/EPTC\\_2\\_FINALE\\_Web.pdf](http://www.ger.ethique.qc.ca/pdf/fra/eptc2-2014/EPTC_2_FINALE_Web.pdf)>. Consulté le 8 septembre 2015.

- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). *Réussir un projet d'études universitaires : des conditions à réunir*. Avis au ministre de l'Éducation, Sainte-Foy (Québec) : Conseil supérieur de l'éducation, 2000, 129 p.
- Conseil supérieur de l'éducation du Québec (CSE). *Au collégial : l'orientation au cœur de la réussite*. Sainte-Foy: Le Conseil, 2002, 124 p.
- Conseil supérieur de l'éducation du Québec (CSE). *Au collégial : L'engagement de l'étudiant dans son projet de formation: Une responsabilité partagée avec les acteurs de son collège*. Ste-Foy: Le Conseil, 2008, 102 p.
- Fédération des cégeps. *Sondage provincial sur les étudiants des cégeps 1*. SPEC 1. Montréal : Fédération des cégeps, s.d., 27 p.
- Fédération des cégeps. *Les indicateurs de l'enseignement collégial. Tableau de bord 2005-2006*. Montréal : Direction des affaires éducatives et de la recherche, 2006, 162 p.
- Fédération des cégeps. « La voie de la réussite, la voix des étudiants. Rapport d'enquête sur les facteurs de réussite réalisée auprès des étudiants du collégial qui ont réussi tous leurs cours de première session à l'automne 2010 ». En Collaboration avec le Carrefour de la réussite au collégial. En ligne. 2012. 46 p.  
<[http://www.fedecegeps.qc.ca/wp/Content/uploads/2012/04/Rapport\\_enquete\\_facteurs\\_reussite\\_2012.pdf](http://www.fedecegeps.qc.ca/wp/Content/uploads/2012/04/Rapport_enquete_facteurs_reussite_2012.pdf)>. Consulté le 15 octobre 2014.
- Fédération des cégeps. « Stabilité du nombre d'étudiants au cégep ». En ligne. 2015.  
<<http://www.fedecegeps.qc.ca/salle-de-presse/communiqués/2015/08/stabilite-du-nombre-detudiants-au-cegep-2/>>. Consulté le 23 mars 2016.
- Fleurant, Nicole. *L'engagement scolaire des étudiants au CEM : résultats sommaires du sondage*. Longueuil : Collège Édouard-Montpetit, 2011, 11 p.
- Fréchette, Nathalie et Emmanuelle Roy. *Se préparer au collégial : Rapport*. Longueuil : Cégep Édouard-Montpetit, 2014, 21 p.
- Garceau, Odette. *L'inventaire d'acquis précollégiaux (IAP) : un outil de dépistage des étudiants à risque*. Ste-Foy : Cégep de Sainte-Foy. 2001, 17 p.
- Gaudreault, Marco, Julie Labrosse, Sonia Tessier, Michaël Gaudreault et Nadine Arbour. *L'intégration aux études et l'engagement scolaire des collégiens : enquête menée dans les régions de Lanaudière, de la Mauricie et du Saguenay-Lac-Saint-Jean*. Jonquière, ÉCOBES – Recherche et transfert, Cégep de Jonquière. 2014. 152 p.
- Giedd, Jay *et al.* « Brain development during childhood and adolescence: a longitudinal MRI ». *Nature*. Vol.2, no 10 (1999), p. 861-863.
- Gingras, Michèle et Roland Terrill. *Passage du secondaire au collégial : caractéristiques étudiantes et rendement scolaire : dix ans plus tard*. Montréal : SRAM, 2006, 133 p.

- Granger, Simon. « Perspectives d'avenir pour les diplômés en sciences humaines. » In *Chronique Boulot MaTv*. En ligne. Décembre 2014. <<http://matv.ca/montreal/matv-blogue/mes-articles/2014-12-10-les-perspectives-d-avenir-pour-les-diplomes-en-sciences-humaines>>. Consulté le 17 juillet 2015.
- Lachaux, Jean-Philippe. *Le cerveau attentif. Contrôle, maîtrise et lâcher-prise*. Paris : Éditions Odile Jacob poche, 2011, 380 p.
- Lacour-Brossard, Louise. « Les étudiants en sciences humaines ». *Recherches sociographiques*. Vol. 27, n° 3(1986) p. 449-466.
- Larose, Simon et Roland Roy. "Test of Reactions and Adaptation in College (TRAC): A new measure of learning propensity for college students". *Journal of Educational Psychology*, 87, (1995), p. 296-306.
- Larose, Simon et Roland Roy. *Inventaire d'acquis précollégiaux – Guide d'utilisation*. Sainte-Foy : Cégep de Sainte-Foy, 2001, 17 p.
- Lotkowski, Veronica A., Steven B. Robbins et Richard J. Noeth. *The Role of Academic and Non-Academic Factors in Improving College Retention: ACT policy report*. En ligne. 2004. 41 p. <[http://www.act.org/research/policymakers/pdf/college\\_retention.pdf](http://www.act.org/research/policymakers/pdf/college_retention.pdf)>. Consulté le 14 octobre 2014.
- Mignault, Christiane et Nathalie Fréchette. *Recherche sur la persévérance scolaire des étudiants et des étudiantes du programme de sciences humaines*. Longueuil : Collège Édouard-Montpetit, 2010, 130 p.
- Poglia, Edo et Cristina Molo. « Le choix des études universitaires: sciences sociales plutôt que sciences exactes et techniques? » Enquête auprès des étudiantes et des étudiants débutant(e)s dans les hautes écoles universitaires en Suisse. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*. 29 (2007) 1, S. p. 125-150.
- Québec : Ministère de l'Éducation. *L'abandon des études à la formation collégiale technique. Résultats d'une enquête : rapport synthèse*. Rédigé par Sylvie Rhéault. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2004, 56 p.
- Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). *Indicateurs de l'éducation, Édition 2013*. Direction Myriam Proulx. Québec : Ministère de l'Éducation, du loisir et du sport, 2014, 146 p.
- Québec, Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science. *Statistiques de l'enseignement supérieur, édition 2013*. Direction Jean-François Noël. Québec : Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science, 2015, 108p.
- Réseau des sciences humaines des collèges du Québec (RSHCQ). « C'est lundi, on jase. ». En ligne. Octobre 2011. <[http://rshcq.blogspot.ca/2011\\_10\\_01\\_archive.html](http://rshcq.blogspot.ca/2011_10_01_archive.html)>. Consulté le 4 septembre 2015.

- Rivière, Bernard. «Les cégépiens et leurs représentations de la réussite». *Actes du 20e colloque de l'AQPC*. 9A89, 2000, p. 1 à 9.
- Rivière, Bernard et Josée Jacques. « Les conceptions de la réussite (scolaire, professionnelle et personnelle) chez les cégépiens et l'influence de ces croyances sur le rendement scolaire». *Pédagogie collégiale*. Vol, 12, no 3 (mars 1999), p. 4-7.
- Roy, Réjean. *Génération C. Les 12-24 ans – Moteurs de transformations des organisations*. CEFRIO : Montréal-Québec, 2009, 55 p.
- Sauvé, Louise et al. *L'abandon et la persévérance aux études postsecondaires : les données récentes de la recherche*. Rapport de recension. Équipe Sami-Persévérance, 2006, 79 p.
- Service Régional d'Admission du Montréal métropolitain (SRAM). *Guide à l'intention des utilisateurs du questionnaire «Aide-nous à te connaître»*. Version révisée en juin 2007, 112 p.
- Tinto, Vincent. *Student Success and the Building of Involving Educational Communities*. En ligne. 2005. 11 p. Mcli Forum <<http://www.mcli.dist.maricopa.edu/iform/2005/24>>. Consulté le 10 octobre 2014.
- Vezeau, Carole. *Facteurs individuels et sociaux de l'adaptation réussie à la transition secondaire – collégial*. Cégep Régional de Lanaudière à Joliette. 2007. 22 p.
- Vezeau, Carole et Thérèse Bouffard. *Facteurs individuels et sociaux de l'adaptation réussie à la transition secondaire – collégial*. Rapport de recherche PAREA, Cégep Régional de Lanaudière et UQÀM. En ligne. 2007. 105 p. <[http://gres.umontreal.ca/download/Vezeau\\_Carole\\_Rapport\\_final\\_PA2005-07.pdf](http://gres.umontreal.ca/download/Vezeau_Carole_Rapport_final_PA2005-07.pdf)>. Consulté le 20 octobre 2014.
- Vezeau, Carole et Thérèse Bouffard. *Étude longitudinale des déterminants affectifs et motivationnels de la persévérance et de l'engagement dans ses études collégiales*. Rapport de recherche PAREA, Cégep Régional de Lanaudière et UQÀM. En ligne. 2009. 95 p.<<http://www.cdc.qc.ca/parea/787269-vezeau-bouffard-determinants-affectifs-motivationnels-lanaudiere-joliette-uqam-PAREA-2009.pdf>>. Consulté le 20 octobre 2014.
- Viau, Rolland. *La motivation en contexte scolaire*. St-Laurent : Éditions du Renouveau pédagogique, 1994.
- Viau, Rolland. *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Montréal: ERPI, 2009, 232p.
- Voyer-Léger, Catherine. « L'errance des sciences molles. » In *Détails et dédales*. En ligne. 2013. <[https://cvoyleger.wordpress.com/2013/02/18/sciences\\_molles/é](https://cvoyleger.wordpress.com/2013/02/18/sciences_molles/é)>. Consulté le 4 septembre 2015.

**Les annexes de ce rapport peuvent être obtenues sur demande en contactant les chercheuses :**

- Sabine Rousseau, Ph.D. Psychologie.  
[Sabine.sevrerousseau@cegepmontpetit.ca](mailto:Sabine.sevrerousseau@cegepmontpetit.ca)
- Nathalie Fréchette, M. A. Psychologie.  
[Nathalie.frechette@cegepmontpetit.ca](mailto:Nathalie.frechette@cegepmontpetit.ca)

Dépôt légal - Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2016.

Version disponible en pdf :

**ISBN 978-2-920411-34-0**