

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ÉTUDE DE FACTEURS INFLUENÇANT LA PERSÉVÉRANCE ET LA
RÉUSSITE SCOLAIRES EN DANSE AU COLLÉGIAL : PERCEPTIONS
D'ÉTUDIANT·E·S AU SEIN DE LEUR PARCOURS DE FORMATION
PRÉUNIVERSITAIRE AU QUÉBEC

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION (DIDACTIQUE)

PAR

MILA THÉ

SEPTEMBRE 2023

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.04-2020). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Mes sincères remerciements sont adressés à mon comité de direction en or. Merci à ma directrice Diane Leduc, professeure titulaire au département de didactique de l'UQAM, et à ma codirectrice Caroline Raymond, professeure et directrice du département de danse de l'UQAM, de m'accompagner depuis le début de ce projet de mémoire. Merci pour votre expertise, pour votre soutien et pour la générosité de vos précieux conseils tout au long de ce cheminement en recherche. Je n'aurais pas pu demander meilleur encadrement que le vôtre. Merci aux départements de danse des quatre établissements collégiaux et aux efforts de leurs coordonnatrices qui m'ont permis de venir rencontrer leurs étudiant·e·s. Merci à ma mère, de m'avoir lue et relue et soutenue moralement. Merci à l'Australie de m'avoir accueillie pour les derniers mois de ma rédaction m'offrant une meilleure santé mentale. Un remerciement particulier à LSB, dans les hauts et les bas, sans qui mon état d'esprit n'aurait pas été le même au cours de ces trois années de recherche.

DÉDICACE

Pour toi, Papa, dans mes pensées et dans mon
cœur à jamais, je persévérerai.

AVANT-PROPOS

Ayant œuvré professionnellement dans le milieu de la danse comme interprète et chorégraphe depuis plus de 18 ans, j'ai eu l'opportunité de mettre à profit mon propre parcours professionnel dans ma pratique de l'enseignement de la danse au collégial. Mon expérience en tant que coordonnatrice du département de danse du Conservatoire Lassalle et enseignante de danse au Collège Dawson, ainsi que dans le cadre récréatif des sports et loisirs ou même à titre d'artiste invitée dans des programmes de concentrations en danse et dans divers programmes académiques en milieu scolaire, m'a permis de discuter avec plusieurs étudiant·e·s qui partageaient leurs perspectives et commentaires à l'égard de leur parcours de formation en danse. Ces constats initiaux permettent de comprendre la genèse de mon projet de recherche. Étant préoccupée par certains enjeux pouvant avoir d'importantes conséquences sur le cheminement d'étudiant·e·s en danse, sur la poursuite de leurs études universitaires, sur leur carrière professionnelle et même sur leur propre épanouissement comme jeunes adultes engagés dans la société, j'ai été interpellée par le désir d'approfondir ce sujet de recherche. Ce mémoire, ayant comme objet de recherche une étude de facteurs influençant la persévérance et la réussite scolaires selon les perceptions d'étudiant·e·s au sein de leur parcours en danse au collégial, a donc émergé de mes expériences personnelles et professionnelles ainsi que de mes observations tirées de questionnements et de problèmes soulevés actuellement sur un terrain peu exploré dans le contexte de la formation préuniversitaire en danse au Québec.

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS	iv
LISTE DES FIGURES.....	ix
LISTE DES TABLEAUX.....	x
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	xi
RÉSUMÉ.....	xii
ABSTRACT	xiii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE	2
1.1 Contexte socioéducatif à l'ère du XXI ^e siècle: mondialisation et danse	3
1.1.1 Avènement des cégeps au Québec	4
1.1.2 Enseignement postsecondaire de la danse au Québec.....	5
1.1.3 Représentations sociales de la danse au Québec.....	7
1.2 Problématique: persévérance et réussite scolaires en danse au collégial	9
1.2.1 Exigences des professions en danse.....	10
1.2.2 Portrait des programmes préuniversitaires en danse.....	12
1.3 Problème de recherche: facteurs influençant la PRS en danse au collégial	16
1.3.1 Intégration de la diversité culturelle pour accroître la PRS	17
1.3.2 Conscientisation de la santé des étudiant-e-s pour accroître la PRS	19
1.3.3 Évaluation des programmes au collégial et effets sur la PRS.....	21
1.4 Questions de recherche.....	23
1.5 Pertinence scientifique, éducative et sociale	24
CHAPITRE II CADRE THÉORIQUE	26

2.1	Concept de persévérance et réussite scolaires: PRS en un terme	26
2.1.1	Définition du concept de persévérance	27
2.1.2	Définition du concept de réussite	29
2.1.3	Définition du concept de persévérance et réussite scolaires	33
2.2	Théories et modèles: abandon, rétention, intégration, persévérance	34
2.2.1	Théories de l'abandon en cinq catégories selon Tinto (1992)	36
2.2.2	Modèle d'intégration des étudiant-e-s de Tinto (1993)	38
2.2.3	Définition des variables revues par Cabrera <i>et al.</i> (1992, 1993).....	40
2.3	Facteurs influençant la PRS d'étudiant-e-s au collégial.....	41
2.3.1	Catégorisation des facteurs et des indicateurs de PRS au collégial	42
2.3.2	Cinq logiques de réussite des cégépien-ne-s selon Roy (2015).....	45
2.3.3	Adaptation au contexte des programmes préuniversitaires en danse.....	49
2.4	Concept de compétence et programme préuniversitaire en danse.....	51
2.4.1	Approche par compétences dans les programmes en danse au collégial	52
2.4.2	Programme préuniversitaire en danse (DEC 506.A0).....	53
2.5	Objectifs spécifiques de recherche	55
CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE		58
3.1	Posture épistémologique	59
3.2	Méthodes de recherche mixtes.....	60
3.3	Population, terrain de recherche et procédures.....	62
3.3.1	Description de l'échantillonnage.....	62
3.3.2	Caractéristiques des quatre établissements collégiaux de la recherche ..	64
3.3.2.1	Cégep de Saint-Laurent.....	65
3.3.2.2	Collège Montmorency.....	65
3.3.2.3	Cégep de Drummondville.....	66
3.3.2.4	Cégep de Sherbrooke.....	66
3.3.3	Procédures et protocoles pour opérationnaliser la recherche	66
3.4	Méthodes et outils pour la collecte des données.....	68
3.4.1	Instrument pour le volet quantitatif: questionnaire d'enquête	68
3.4.2	Méthode pour le volet qualitatif: entrevue individuelle semi-dirigée	69
3.4.3	Limites des choix méthodologiques et des outils de collecte	71
3.5	Analyse des données.....	73
3.5.1	Statistiques descriptives	74
3.5.2	Analyse thématique.....	74

3.5.3	Limites des méthodes d'analyse et crédibilité de la recherche	77
3.6	Considérations éthiques	78
CHAPITRE IV RÉSULTATS		81
4.1	Résultats du volet quantitatif	82
4.2	Résultats du volet qualitatif	88
4.2.1	Données sociodémographiques des participantes	88
4.2.2	Facteurs de PRS en danse au collégial	90
4.2.2.1	Relation avec les enseignant·e·s	91
4.2.2.2	Notion de plaisir	92
4.2.2.3	Expérimentation de divers styles	93
4.2.2.4	Détermination de buts personnels ou professionnels	94
4.2.2.5	Qualité de l'environnement d'apprentissage	94
4.2.2.6	Problèmes de santé mentale ou physique	95
4.2.2.7	Comparaison ou compétition entre pairs	97
4.2.2.8	Omniprésence de l'évaluation	98
4.2.2.9	Charge de travail trop lourde	99
4.2.2.10	Influence négative des pairs	100
4.2.3	Autres facteurs identifiés en lien avec la danse au collégial	100
4.3	Résultats de l'analyse croisée au regard des cinq logiques de Roy	104
CHAPITRE V DISCUSSION		111
5.1	Perception de la PRS selon des étudiant·e·s en danse au collégial	111
5.2	Facteurs influençant la PRS d'étudiant·e·s en danse au collégial	112
5.2.1	Compréhension des facteurs qui contribuent à la PRS	113
5.2.2	Compréhension des facteurs qui nuisent à la PRS	117
5.3	Pistes d'amélioration et recommandations pour la PRS en danse	124
5.3.1	Pistes relatives à l'encadrement des étudiant·e·s	124
5.3.2	Pistes relatives aux méthodes d'évaluation	126
5.3.3	Pistes relatives à l'environnement d'apprentissage	127
5.3.4	Pistes relatives au programme en danse	128
5.4	Limites de la recherche	130
CONCLUSION		132
ANNEXE A CERTIFICATS D'APPROBATION ÉTHIQUE		136

ANNEXE B	MODÈLE DE LETTRE DE RECRUTEMENT	140
ANNEXE C	FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT ...	142
ANNEXE D	QUESTIONNAIRE D'ENQUÊTE.....	146
ANNEXE E	PROTOCOLE D'ENTREVUE INDIVIDUELLE.....	159
ANNEXE F	FICHE DE RENSEIGNEMENTS SOCIO-DÉMOGRAPHIQUES ...	160
ANNEXE G	GUIDE POUR L'ENTREVUE INDIVIDUELLE SEMI-DIRIGÉE .	162
ANNEXE H	FORMULAIRE DE CORROBORATION.....	164
ANNEXE I	RAPPORT DES RÉSULTATS QUANTITATIFS	166
ANNEXE J	EXTRAITS DES VERBATIMS DES HUIT ENTREVUES	178
ANNEXE K	ARBRE THÉMATIQUE.....	189
	RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	190

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
2.1 Schématisation du modèle révisé de l'intégration des étudiant-e-s de Tinto (1993).....	39
4.1 Facteurs influençant la persévérance et réussite scolaires en danse au collégial.....	91

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
2.1 Synthèse chronologique des modèles théoriques traitant de l'abandon ou de la persévérance au postsecondaire	34
2.2 Synthèse des catégories et des facteurs de PRS au postsecondaire	42
4.1 Taux et répartition des réponses aux énoncés à l'égard des relations avec les professeur·e·s en danse	83
4.2 Taux de réponse aux énoncés à l'égard des valeurs d'étudiant·e·s en danse	86
5.1 Facteurs qui contribuent à la PRS en danse au collégial selon les perceptions d'étudiant·e·s au sein de leur parcours de formation préuniversitaire	113
5.2 Facteurs qui nuisent à la PRS en danse au collégial selon les perceptions d'étudiant·e·s au sein de leur parcours de formation préuniversitaire	118

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

AEC	Attestation d'études collégiales
APC	Approche par compétences
AQPC	Association québécoise de pédagogie collégiale
ARC	Association pour la recherche au collégial
CAPRES	Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur
CEEC	Commission d'évaluation de l'enseignement collégial
CÉGEP	Collège d'enseignement général et professionnel
CRÉPAS	Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire
CSE	Conseil supérieur de l'éducation
ISQ	Institut de la statistique du Québec
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
PAREA	Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage
PIEP	Politique institutionnelle d'évaluation des programmes d'études
PRS	Persévérance et réussite scolaires
RQD	Regroupement québécois de la danse
SRAM	Service régional d'admission du Montréal métropolitain
TIC	Technologies de l'information et de la communication
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
UQAM	Université du Québec à Montréal

RÉSUMÉ

Selon les statistiques, un rapport du SRAM produit en 2019 démontre une diminution importante des demandes d'admission dans les programmes de la famille des arts depuis 2008. À l'automne 2019, un total de 113 étudiants ont été admis dans l'ensemble des 4 cégeps offrant le programme en danse DEC 506.A0. De plus, à la suite d'une étude menée par le Regroupement québécois de la danse en octobre 2020, l'impact de la pandémie sur les arts et la culture aurait des effets catastrophiques sur le milieu de la danse. Jusqu'à maintenant, il a été impossible de dresser un portrait juste de la situation en danse au collégial, car seulement un programme préuniversitaire a été évalué par la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial en 2006.

La présente recherche dans le cadre de la maîtrise en sciences de l'éducation vise à rendre compte des perceptions d'étudiant·e·s quant à la PRS au sein de leur programme préuniversitaire en danse au Québec. Par l'utilisation d'une approche méthodologique mixte, des facteurs influençant la persévérance et réussite scolaires (PRS) dans leur parcours en danse au collégial ont été identifiés. Cette étude a été menée dans le but d'accroître la PRS et de contribuer à de nouveaux savoirs dans le champ de l'enseignement de la danse au Québec afin de possiblement offrir des pistes pour actualiser les programmes au postsecondaire. Ce projet est pertinent, considérant qu'il existe très peu de recherches menées en contexte de formation collégiale en danse au Québec. Aucune étude portant sur les facteurs de PRS en danse n'a été conduite auparavant. Parmi les retombées de la recherche, cinq facteurs ayant une influence qui contribuent à la PRS et cinq facteurs qui nuisent à la PRS d'étudiant·e·s en danse ont été identifiés selon leurs perceptions au sein de leur parcours au collégial. Dans l'optique de contribuer au parcours et à l'expérience des étudiant·e·s au sein de leur formation préuniversitaire en danse pour améliorer leur PRS, contrer la baisse des effectifs et augmenter les taux d'inscriptions en danse au collégial, des suggestions et recommandations se retrouvent également dans la discussion au cinquième chapitre.

Mots clés:

Danse, Formation collégiale, Persévérance et réussite scolaires, Facteurs, Perception, Programme préuniversitaire, Parcours, Cégep, Québec, Postsecondaire

ABSTRACT

Based on statistics, a report by the SRAM in 2019 demonstrates a significant decrease in applications for admissions to the collegial arts programs since 2008. In the Fall of 2019, a total of 113 students were admitted to all 4 colleges offering the DEC 506.A0 dance program. In addition, according to a study conducted by the Regroupement québécois de la danse in October 2020, the impact of the pandemic on arts and culture has had catastrophic effects on the dance community. Until now, it has been impossible to paint an accurate portrait of the situation in regard to collegial dance education considering only one pre-university program has been evaluated by the Commission d'évaluation de l'enseignement collegial in 2006.

This research thesis in education sciences aims to report on students' perceptions of perseverance and academic achievement within their pre-university dance program in Quebec. By the use of a mixed methodological approach, the factors influencing their persistence and success in their collegial dance program were identified. This study was conducted with the aim of increasing student retention, perseverance and success as well as contributing new knowledge to the field of dance education in Quebec in order to offer recommendations for the possibility of a program restructure. This project is innovative and relevant considering there exists very little information or documentation due to the lack of postsecondary dance research in the Quebec collegial dance context. This study on factors of perseverance and achievement in dance training has never been done before. Among the outcomes of this project, five contributive factors and five factors having a negative influence on perseverance and success have been identified from the perspective of dance students within their collegial program. With the intention of contributing to the journey and the experience of students in their pre-university dance education to improve their persistency and academic achievements, of countering the decline in enrollment rates and of increasing overall retention within postsecondary dance programs, suggestions and recommendations have been elaborated through the discussion presented in chapter five.

Keywords:

Dance, Education, Collegial training, Perseverance and academic achievement, Persistence, Factors, Perception, Pre-university Program, Journey, Cegep, Quebec, Postsecondary

INTRODUCTION

Ce projet de recherche, s'inscrivant dans le champ de l'enseignement de la danse, compris dans le domaine de l'éducation, est lié à mon intérêt de mieux soutenir les étudiant·e·s dans leur parcours de formation. Je cherche à donner une voix au groupe social de jeunes adultes et à mettre en lumière des indicateurs qui serviront à améliorer les parcours en danse au collégial, à offrir des pistes de réflexion pour actualiser les programmes préuniversitaires existants et pour une première fois, à documenter l'état du problème afin d'identifier les facteurs exerçant une influence sur la persévérance et la réussite scolaires selon la perception d'étudiant·e·s.

Ce mémoire comprend cinq chapitres. Le premier présente la problématique de recherche pour mettre en contexte l'objet de l'étude, élaborer les questions qui en découlent et préciser la pertinence du projet. Ensuite, le deuxième chapitre, soutenu par l'état des connaissances scientifiques et par une recension d'écrits rigoureuse, expose les théories et les concepts balisant l'étude. Ce chapitre se termine en présentant les objectifs de recherche. Puis, le cadre théorique est élaboré pour faire le pont avec le troisième chapitre qui, lui, permet d'éclairer et de justifier les choix méthodologiques visant l'atteinte des objectifs. Le cadre méthodologique explique la démarche et le déroulement servant à mieux répondre aux questions de recherche. Le quatrième et le cinquième chapitre présentent les résultats de la recherche et une discussion, offrant des pistes de réflexion et des recommandations avant de conclure le mémoire.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Dans ce chapitre, le contexte socioéducatif et culturel dans lequel s'inscrit l'enseignement collégial de la danse au Québec au XXI^e siècle est présenté. Un survol de l'avènement des cégeps, de l'enseignement collégial de la danse ainsi que des représentations sociales de la danse au Québec permet de comprendre le contexte de la présente recherche. Ensuite, la persévérance et réussite scolaires (PRS) est abordée pour introduire la problématique générale. L'état du problème, appuyé sur les exigences des professions en danse au Québec, est expliqué à l'aide d'un portrait des programmes préuniversitaires en danse. Ainsi, le problème de recherche est élaboré en posant un regard plus spécifiquement sur quelques facteurs contextualisés et pouvant influencer la PRS d'étudiant·e·s en danse au collégial. De cette façon, dans l'optique d'accroître la PRS chez les étudiant·e·s, des liens sont établis entre l'intégration de la diversité culturelle dans la formation en danse, la conscientisation de la santé des étudiant·e·s et des constats à l'égard de l'évaluation des programmes. Le chemin est alors pavé pour aller au cœur de la problématique qui concerne l'étude des perceptions d'étudiant·e·s au sein de leur parcours de formation afin d'identifier les facteurs influençant la PRS en danse au collégial. Les questions de recherche et la pertinence sont également présentées pour conclure ce premier chapitre.

1.1 Contexte socioéducatif à l'ère du XXI^e siècle: mondialisation et danse

À l'ère du XXI^e siècle, il est fondé de dire que nous vivons dans une réalité de mondialisation aplanissant les barrières économiques et culturelles (Tembeck, 2001). La mondialisation a pour résultat d'accélérer les « flux accrus de produits, de personnes, d'informations et de communications, qui augmentent la fréquence et les possibilités de contacts interculturels » (Robert, 2005, p. 2). Notamment grâce aux phénomènes combinés de la mondialisation et de l'accroissement des TIC, les frontières internationales et la distance ne sont plus des obstacles pour les échanges commerciaux, la mobilité des marchandises et la connectivité des gens aux recoins du monde (UNESCO, 2013). Cette combinaison permet également de renforcer la diversité humaine (UNESCO, 2013), de placer la culture sur une scène mondiale et de rendre les contenus artistiques, entre autres ceux en danse, plus accessibles et évolutifs (Musil, 2010). D'autant plus, la diversité culturelle¹ continue conséquemment d'escalader à l'échelle internationale. Au Canada, c'est en 1971 que le premier ministre Pierre Elliot Trudeau a déclaré le multiculturalisme comme étant une politique gouvernementale officielle qui a été « mise en œuvre pour promouvoir le respect de la diversité culturelle et le droit des groupes ethniques à préserver et développer leur propre culture au sein de la société » (Musée canadien de l'immigration du Quai 21, 2020, paragr. 3). Pour la diversité culturelle dans la société d'aujourd'hui, ce mot d'ordre est plus que jamais l'essence d'une construction identitaire reconnaissant la culture d'autrui pour enrichir la construction sociale et éducative (Robert, 2005).

Les phénomènes interreliés de mondialisation, des TIC et de la diversité culturelle qui en découle, propulsent les transformations culturelles dans une accélération

¹ Selon Periac (2014), la *diversité culturelle* est définie « comme le degré de dissimilarité entre les profils culturels des membres d'une unité sociale » (p.39).

exponentielle. La danse, faisant partie des disciplines artistiques en plein essor au Québec, se voit commercialisée, diffusée et enseignée par de multiples plateformes comme les médias sociaux et les émissions télévisées populaires qui valorisent la compétition, la polyvalence et la réussite (Marquis, 2018). Cette réussite est d'ailleurs devenue une question de survie à l'intérieur d'un marché du travail où « il n'est plus suffisant de se dépasser et d'atteindre les objectifs : il faut se démarquer des autres et ressortir glorieux d'une compétition » (Lorimier, 2001, p. 5). Mais, qu'advient-il de l'éducation et de l'enseignement des disciplines artistiques dans ce contexte de performance? Selon Lorimier (2001), « dans un contexte de mondialisation, l'école est sommée d'inculquer des compétences professionnelles toujours plus nombreuses afin de préparer ses élèves à un métier de plus en plus spécialisé et en continuelle évolution » (p. 5). En 2001, Claude Ryan, ancien ministre de l'Éducation du Québec [de 1989 à 1990], a fait observer que la Loi sur l'instruction publique ne faisait plus référence au « développement harmonieux de toute la personne [...] comme la fin propre de l'éducation » (cité dans Lorimier, p. 5). Près de quinze ans plus tard, des chercheur·e·s en éducation se positionnent dans un élan d'intention pour réitérer la valeur des liens interpersonnels et de la réussite des personnes au sein du contexte socioéducatif multiculturel québécois (Larochelle-Audet, 2014).

1.1.1 Avènement des cégeps au Québec

Durant les années 1960, le Québec a connu une période d'importance majeure pour rénover le système éducatif que l'on connaît à ce jour. L'action publique, produit de la Révolution tranquille, a mené à la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province et au Rapport Parent (1964) qui a « conduit à une réforme d'envergure de l'organisation scolaire, des programmes d'études, des cheminements scolaires et des modes d'administration des établissements scolaires » (Chenard et Doray, 2013, p. 49). C'est donc en 1967, dans le but de démocratiser les études postsecondaires et d'assurer l'accessibilité au plus grand nombre de manière équitable, que furent créés les douze

premiers cégeps, suivi de plusieurs autres collèges dans les années subséquentes. Plus de 50 ans plus tard, le réseau d'enseignement collégial public est maintenant constitué de 48 établissements ayant tous encore les objectifs originalement mandatés par la Commission Parent (Fédération des cégeps, 2017). Il importe d'ailleurs de souligner, parmi les multiples recommandations du Rapport Parent pour une éducation supérieure de meilleure qualité, quelques objectifs assignés à l'enseignement préuniversitaire et professionnel, soit de « cultiver l'intérêt et la motivation chez les étudiants, pour diminuer le nombre d'échecs et des abandons prématurés; [...] » (Commission Parent, 1964, paragr. 269). Ainsi, depuis 1967, le système public d'éducation supérieure au Québec a pour mandat la démocratie et la qualité des études par le développement d'outils pour l'amélioration des programmes et le soutien à l'apprentissage et la réussite étudiante.

Il importe de mentionner un aspect ayant contribué à l'enseignement des arts et à une restructuration des écoles au Québec. Suivant de près la Commission Parent (1964), c'est en 1969 que la Commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec a mené au Rapport Rioux. On y retrouva dès lors plus de 360 recommandations afin de mettre les arts sur un pied d'égalité aux autres matières scolaires et d'assurer un rôle central à l'éducation artistique en tant que composante d'importance à toute société (Corbo *et al.*, 2019).

1.1.2 Enseignement postsecondaire de la danse au Québec

Avant de dresser un portrait de l'enseignement collégial de la danse au Québec, il est à considérer que quelques auteur·e·s, tel·le·s que Risner (2017; 2010), Stinson (2010), Ashley (2015; 2014; 2012; 2010), Sööt et Viskus (2014), ont entamé la discussion en examinant les formations postsecondaires en danse aux États-Unis, en Nouvelle-Zélande et dans d'autres pays occidentaux. Néanmoins, comme le concluent quatre auteur·e·s en Espagne dans leurs écrits sur la danse en contexte éducatif, « la danza

todavía tiene un largo camino por recorrer » (Nicolás *et al.*, 2010, p. 4). Ceci, traduit librement, affirme que la danse a encore du chemin à faire. Malgré l'ouverture et le progrès récent dans ce domaine, Risner, Stinson et Musil (2010) ont également signalé le besoin d'attention particulière à la nécessité urgente de reconstruire la vision des programmes.

Quoique ces propos soient soulevés principalement par des auteur·e·s américain·e·s, il en est que la pionnière dans l'histoire de l'enseignement postsecondaire de la danse au Québec fut elle-même américaine. Remontant dans les années 1930, Thelma Wagner, spécialiste de la *Modern Dance* et professeure à l'Université McGill de 1938 à 1967, fut la première enseignante de ce courant à Montréal. Vint ensuite Françoise Riopelle, formée en Europe, qui commença à enseigner des cours de mouvement expressif aux étudiant·e·s en théâtre du Collège Brébeuf en 1966. Riopelle devint « une pionnière de l'intégration de l'expression corporelle dans les milieux éducatifs, initiative qui aboutit à la mise sur pied d'un programme de danse à l'UQAM » (Tembeck, 1991, p. 152). C'est pour cette institution universitaire qu'elle a été professeure dès son ouverture en 1968 (Tembeck, 1991). L'Université de Montréal, quant à elle, a créé un certificat en danse, sous l'initiative de Rose-Marie Lèbe en 1979 (Lord et Raymond, 2018). Dans le cadre de la formation collégiale, c'est en 1970 que le Cégep de Saint-Laurent commença à offrir des cours de danse en *Éducation physique* et seulement en 1984 qu'il devint pionnier en créant le premier programme préuniversitaire en danse. Par la suite, en 1985 et en 1988 respectivement, deux autres programmes de ce type furent implantés au Collège Montmorency et au Cégep de Drummondville (Lafleur, 2006). Le Cégep de Sherbrooke et le Cégep de Rimouski vinrent encore plus tard, en 2008 et en 2018.

1.1.3 Représentations sociales de la danse au Québec

Selon l'UNESCO, « les artistes et les créateurs sont les vecteurs de la diversité culturelle et artistique » (ISQ et RQD, 2010, p. 13). L'Observatoire mondial sur la condition de l'artiste proclame que « par leurs œuvres, les artistes apportent une contribution essentielle au développement des sociétés et peuvent exercer une influence sur la conception que la population tout entière peut avoir du monde » (ISQ et RQD, 2010, p. 13).

Malgré tout, le statut social de l'artiste demeure sans cesse une lutte dans la société québécoise (Gauthier, 1992). Les salaires d'artistes étant majoritairement sous la moyenne québécoise de revenus (ISQ, 2010), il est fréquent d'entendre parler de la situation précaire des artistes, de l'insécurité d'emploi, des risques financiers dans le métier et des propos de parents qui découragent leurs enfants à poursuivre de telles carrières dans les arts. La danse a pourtant actuellement sa place dans les foyers lorsque les familles se divertissent avec des émissions télévisées de variétés, des soirées cinéma, des sorties au théâtre, lors de spectacles ou de festivals. La danse a également depuis longtemps contribué à la société québécoise avec les danses traditionnelles folkloriques, les giges et les rigodons (Tembeck, 1991).

Depuis l'avènement, en 2020, de la crise pandémique mondiale, il est possible d'observer les enjeux sociaux et économiques auxquels la danse se heurte. Leurs impacts sur les arts et la culture sont tangibles et de grande ampleur. Les salles de spectacles se sont vues obligées de fermer, les programmations annuelles et les tournées ont été chamboulées, certains studios de danse ont dû mettre la clé sous la porte et les festivals de musique et événements artistiques ont annulé une année complète, sinon deux. Une réalité dangereuse pour un écosystème socioéconomique fragilisé par la pandémie mondiale. Le secteur des arts étant considéré comme non essentiel, plusieurs artistes, encouragé-e-s à se *réinventer*, n'ont pas eu d'autres choix que de se résigner à se réorienter et à repenser leur avenir professionnel. Une recherche

menée par le RQD, dont la collecte de données remonte à octobre 2020, dans le but de mesurer les impacts de la COVID-19 sur les arts et la culture en sondant 130 artistes en danse sur la période de mars à septembre 2020, a démontré que face à la baisse drastique d'activités, l'annulation massive des contrats et la perte de revenu, le pourcentage d'artistes sans emploi en danse est passé de 4% à 12%. De plus, 52% de l'échantillon des 130 artistes professionnels du milieu de la danse ont affirmé envisager une réorientation de carrière. Ces chiffres indiquent que le secteur de la danse professionnelle se retrouve dans une situation périlleuse.

Les inscriptions aux programmes en danse au collégial en subissent aussi les répercussions. Maintenant, plus que jamais, la danse, les arts et leur enseignement doivent être appuyés et soutenus socialement pour ne pas s'éteindre dans la société. Selon le rapport en 2019 du SRAM, les données statistiques indiquent une diminution importante des demandes d'admission dans les programmes préuniversitaires de la famille des arts depuis 2008. Pour les programmes préuniversitaires en danse (DEC 506.A0), les statistiques du SRAM pour l'automne 2019 démontrent qu'un total de 113 candidat·e·s furent admis·e·s après trois tours. Ce faible taux est alarmant puisqu'il totalise l'ensemble des quatre cégeps qui offrent le programme préuniversitaire en danse, soit les cégeps de Saint-Laurent, de Drummondville, de Sherbrooke ainsi que le Collège Montmorency, mais ne comprenant pas les admissions pour les programmes collégiaux en danse de type technique ni pour les doubles DEC (SRAM, 2019). La précarité de la formation collégiale en danse ne faisant qu'augmenter et les conséquences à moyen et long terme étant déjà ressenties par un manque de souffle tangible, le milieu de la danse doit redoubler d'efforts pour maintenir sa place, son rôle et ses contributions sociales afin de ne pas s'effacer (RQD, 2020).

1.2 Problématique: persévérance et réussite scolaires en danse au collégial

La présentation du contexte général de la présente étude permet maintenant d'aborder la problématique de recherche, qui se situe dans le cadre des parcours de formation en danse au collégial et se focalise sur les perceptions d'étudiant-e-s au sein des programmes préuniversitaires au Québec à l'égard de la PRS. Au Canada, 10-20% des étudiant-e-s interrompent leurs études postsecondaires (Parkin et Baldwin, 2009). Le Québec, quant à lui, relève un taux d'abandon de 27% au niveau collégial (Fortin, B. *et al.*, 2019). Les phénomènes d'abandon et de décrochage ont été étudiés et documentés aux États-Unis dans les années 1970, soit une décennie plus tôt qu'au Canada et au Québec. Par contre, ces phénomènes prennent un tournant davantage orienté vers la persévérance et la réussite à l'échelle nationale en sciences de l'éducation.

Ainsi, la présente étude est focalisée sur le concept de PRS, qui est défini théoriquement et conceptuellement au prochain chapitre. Nombreux sont les regroupements, les associations et les actions mises en place ayant tous la PRS à cœur : le CSE, l'AQPC, l'ARC, le PAREA, le Carrefour de la réussite au collégial et, plus récemment fondé en 2002, le CAPRES, pour en nommer quelques-uns. Sans s'étendre sur leurs mandats ou missions respectives, un élément commun à retenir est l'importance accordée à la PRS au collégial, qui mobilise l'ensemble des aspects de la vie des étudiant-e-s dans ce lieu de clarification, ce temps de maturation de la vie adulte et cette période de formation de l'individu aussi bien décisive qu'éducative.

Lorsqu'un regard est posé particulièrement sur la formation en danse au collégial, il est possible d'observer une pénurie de recherches qui contribuent à des avancées pour accroître la PRS et améliorer les parcours préuniversitaires en danse. Selon une étude commandée par le RQD à l'ISQ en 2010, « les trois quarts des interprètes professionnels en danse contemporaine au Québec ont une formation collégiale ou

universitaire en danse, ce qui justifie la nécessité et l'importance de porter une attention aux préprofessionnels issus du milieu scolaire » (p. 17). Plus spécifiquement, 34% des interprètes et chorégraphes professionnels sont titulaires d'un diplôme d'études collégiales en danse. De plus, dans une ère où les arts sont appelés à se renouveler rapidement, l'accélération des changements dans les courants artistiques est de plus en plus rapide. Alors, en gardant la visée sur l'amélioration de la PRS en danse au collégial, il serait sage de ne pas seulement s'attarder à la reconnaissance des problèmes dans ce contexte particulier, mais aussi à la reconnaissance des facteurs permettant d'apporter un changement positif pour les étudiant·e·s en danse et de créer un mouvement dans cette direction. Pour ce faire, il importe de bien comprendre l'état du problème et de saisir ses composantes.

1.2.1 Exigences des professions en danse

Les professions en danse étant exigeantes en soi, elles sont souvent reconnues pour leurs chemins de formation ardues et leurs conditions de pratique difficiles. Pourtant, comme en témoignent les constats et l'expérience professionnelle de la chercheure, certains artistes en ont fait une carrière viable et se sont épanouis professionnellement, artistiquement et socialement. Quelques interprètes et chorégraphes ont même atteint un statut de vedettariat en bénéficiant d'une grande reconnaissance publique et ont probablement eu une influence sur le rêve et la passion d'étudiant·e·s en danse aspirant à réussir au niveau professionnel. En revanche, les exigences des professions en danse, dont le devoir d'être polyvalent, les difficultés économiques, la quête de perfection, l'idéologie du corps performant, la gestion des blessures et les désillusions professionnelles, ne sont pas toujours exposées. Une fois vécues dans la réalité étudiante, il reste à savoir comment ces exigences se manifestent dans les parcours de formation collégiale en danse et quels en sont les effets sur la PRS des étudiant·e·s.

La polyvalence de l'interprète est une des qualités qui permet à plusieurs de vivre de leur art, pouvant danser autant pour des compagnies de danse, que pour des chorégraphes indépendants ou encore travailler à la pige dans le milieu commercial et de spectacle de variété. La connaissance de divers styles de danse est alors souvent sollicitée dans l'industrie, parfois même exigée, et devient un atout de valeur pour maximiser les opportunités et accéder à une plus grande possibilité de contrats. L'intégration de la diversité culturelle au sein des institutions et des curricula ainsi qu'une plus grande panoplie de styles de danse à l'intérieur des programmes et des contenus serait alors possiblement un élément favorisant la persévérance en répondant aux attentes d'étudiant-e-s voulant obtenir une formation collégiale plus riche en variété. Ce facteur sera développé plus loin dans le présent chapitre.

Une autre exigence des métiers de la danse qui a un effet sur la PRS est la « conquête d'un idéal particulier » (Green, 2008, p. 174). Bien que l'on puisse constater aujourd'hui dans le champ de la danse une plus grande ouverture à la diversité corporelle, le milieu professionnel de la danse projette encore l'idéologie du corps parfait, de la virtuosité et de la quête d'une perfection technique. Ces notions pèsent lourdement sur les jeunes adultes en formation, puisqu'ils-elles aspirent à réussir professionnellement en danse ou, du moins, à atteindre des objectifs posés consciemment et même inconsciemment à l'entrée de leur programme d'études collégiales en danse.

D'autant plus, la prédominance féminine dans les programmes de formation et dans le milieu professionnel fait réaliser assez rapidement aux jeunes femmes qu'elles se trouvent en surnombre. Ce constat pourrait avoir des répercussions sur de jeunes étudiantes pouvant potentiellement adopter un esprit compétitif envers leurs pairs, leurs collègues, et envers elles-mêmes, afin d'assurer leur réussite soit au niveau scolaire ou professionnel. Cette quête de perfection inatteignable peut également déclencher des troubles alimentaires, elle peut nuire à l'estime de soi, nourrir un sentiment

d'incompétence, provoquer des tendances nocives à se comparer, inciter des dépendances au dépassement inassouvi et peut encourager des cultures du silence. Régnant couramment dans le milieu professionnel, cette culture du silence est un tabou bien exposé dans les écrits de Fortin (2008) et s'incruste parfois malicieusement dans le cadre éducatif des formations en danse. Une blessure ou une douleur est souvent synonyme de perte de travail, de retard dans les études, d'incapacité de performer ou même de stigmatisation. Sorignet (2006) dénonce le rapport à la douleur et cette acceptation des maux quotidiens qui est inhérente aux professions en danse. Il écrit que « la douleur n'est pas saisie comme un signal d'alerte, mais un obstacle à surpasser » (p.51) et que « tenir la douleur fait partie des compétences professionnelles des danseurs » (Sorignet, 2006, p.51). Selon Bruyneel (2012), « le jeune danseur craint le diagnostic, qui implique souvent un arrêt de la danse » (p.14). Les étudiant·e·s taisent leurs inconforts et préoccupations, souffrant alors en silence et craignant de s'exprimer. Certain·e·s se blesseront, certain·e·s se décourageront, certain·e·s subiront des conséquences à long terme avec des douleurs chroniques, certain·e·s en tireront une leçon de sagesse, mais peu importe leur chemin de sortie la PRS en sera affectée. Les exigences des professions en danse, ce revers de la médaille souvent méconnu, sont un des enjeux importants à considérer dans la problématique de la présente recherche.

1.2.2 Portrait des programmes préuniversitaires en danse

Dans l'idée de cibler plus spécifiquement l'état du problème, il est essentiel de dresser un portrait des programmes préuniversitaires en danse et de mettre en lumière quelques constatations actuelles au sein des formations existantes, plus particulièrement du secteur préuniversitaire. S'il existe quatre programmes de formation préuniversitaire en danse au Québec², en revanche, il existe deux programmes collégiaux de type

² Les quatre programmes préuniversitaires existants à ce jour au Québec sont au sein du Cégep de Saint-Laurent, du Collège Montmorency, du Cégep de Drummondville et du Cégep de Sherbrooke.

technique ³ offerts dans les grands centres urbains, dont les missions sont professionnalisantes à la sortie d'une formation de trois ans. Au terme des programmes préuniversitaires en danse offrant une formation collégiale de deux ans, les étudiant-e-s peuvent poursuivre leur formation artistique dans les deux programmes universitaires en danse offerts au Québec, soit à l'Université du Québec à Montréal en français, soit à l'Université Concordia en anglais, ou même entamer des études universitaires dans un tout autre domaine.

Pour commencer, le contexte de mondialisation doit être réitéré afin d'expliquer d'où proviennent ces étudiant-e-s. Certain-e-s entament leur formation collégiale en danse avec un bagage d'expérience acquis dans des programmes de concentrations artistiques en milieu scolaire secondaire ou même en milieu du loisir grâce à des cours de danse diversifiée dans les écoles privées, qui donnent aussi accès au réseau des compétitions en danse au Québec et ailleurs. La popularité d'émissions télévisées locales, telles que *Révolution* ou *Danser pour gagner*, l'influence des téléséries américaines *World of Dance* et *So You Think You Can Dance*, ayant vendu leurs droits de production à l'international, ainsi que la plateforme *TikTok* qui est devenue une application virale en 2020, a contribué à l'engouement social de la danse. Cela dit, tout accroissement exponentiel comporte ses enjeux. Les formations ou les cours de danse offerts en milieu du loisir ne sont pas standardisés, ni même règlementés, et leur qualité de formation n'est pas soumise à un processus d'évaluation d'une école à l'autre. Sans trop s'attarder aux problèmes liés au milieu récréatif, qui ne sont pas centraux dans cette problématique, il demeure pertinent de considérer cet éventail d'offres de cours de danse issus des milieux scolaires et du loisir, qui soulève une discussion au sujet des attentes qu'entretiennent les étudiant-e-s quant à leur décision d'entreprendre des

³ Les deux établissements offrant la formation collégiale de type technique en danse sont : École de danse contemporaine de Montréal (EDCM) et École de danse de Québec (EDQ).

études en danse au collégial ainsi qu'à l'égard de leur préparation physique et mentale en amont de leur formation postsecondaire.

En comparaison aux formations de type technique, cette disparité d'expériences antérieures est une réalité avec laquelle les programmes préuniversitaires en danse doivent composer. La contingence des formations professionnelles collégiales de type technique et les critères d'admission plus sélectifs normalisent considérablement le niveau des cohortes admises. Certains cours préparatoires sont même imposés pour encadrer et soutenir les étudiant-e-s préalablement à leur début de cheminement et assurer l'homogénéité des groupes. Selon les recherches de Lacroix (1991) sur la formation professionnelle collégiale en danse, « l'institution n'exige pas n'importe quoi et elle ne recrute pas n'importe qui même si elle s'adresse à tous. Elle recrute en fonction de son mandat qui est d'alimenter la profession en praticiens conformes au profit des gens du métier et aptes à l'exercer » (p. 128). Évidemment, dans le contexte préuniversitaire des cégeps publics qui visent à maximiser le nombre d'admissions pour la viabilité de leur programme ainsi qu'à répondre au mandat de démocratisation et d'accessibilité équitable, cette homogénéité des acquis artistiques des étudiant-e-s se fait rare. Ces programmes préuniversitaires, non contingentés, sont conçus et guidés par les déterminants universitaires et leur mission est plutôt de préparer adéquatement les étudiant-e-s pour des études supérieures. Néanmoins, il est important d'assurer un encadrement sécuritaire, surtout si les personnes admises dans ces programmes ne sont pas nécessairement sélectionnées en fonction de leur aptitude optimale à exercer le métier.

Cela étant dit, il semble pertinent de mettre en lumière l'apport et le rôle de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC). C'est en 2006, après une demande en 2004, que la CEEC a publié un rapport d'évaluation du programme collégial préuniversitaire en danse au Cégep de Saint-Laurent (Lafleur, 2006). Dans ce rapport, plusieurs constats ont été posés et plusieurs recommandations ont été émises à

la direction des études. Ce n'est qu'en 2014, qu'une suite à ce rapport a été publiée énonçant que le cégep avait répondu à certaines recommandations en s'ajustant et en apportant les modifications nécessaires. En contrepartie, certaines propositions n'avaient pas été menées à terme, étaient dans l'attente de résultats de démarches enclenchées ou n'avaient simplement pas encore été traitées (Savard, 2014).

Pour ne mentionner qu'un exemple des problèmes dans le cadre du programme de danse au Cégep de Saint-Laurent en 2006, il était précisé aux candidat·e·s, lors des demandes d'admission, que « la motivation, une bonne santé et une excellente condition physique sont essentielles à la poursuite d'études en danse » (Lafleur, 2006, p. 7). Cependant, l'enquête de la CEEC a rapporté que « la lettre de motivation n'est pas utilisée dans la sélection des élèves, que l'état de santé des candidats n'est pas évalué avant l'admission et que les élèves ne sont soumis à aucune audition de sélection ou de classement préalable à l'admission » (Lafleur, 2006, p. 7). Selon le rapport de suivi en 2014, le cégep a remédié à cette situation d'incohérence lorsque la direction des études et le département de danse ont affirmé avoir ajouté la lettre de motivation et l'audition à leur processus d'admission (Savard, 2014). Toujours est-il qu'aucune précision n'a été donnée quant aux critères de sélection et à l'efficacité de cette audition pour véritablement refléter l'état de santé des candidat·e·s. Il est donc à se demander si le processus de sélection est adéquat et s'interroger sur la rigueur des nouveaux critères d'admission. De plus, qu'en est-il des trois autres cégeps n'ayant jamais vu leur programme évalué?

À ce jour, selon les sources et les écrits recensés pour la présente recherche, aucun suivi n'a été documenté pour faire suite à cette enquête de 2006 et aucun autre programme préuniversitaire en danse au Québec n'a été évalué par la CEEC. Pourtant, les programmes collégiaux de type technique pour une formation professionnalisante en danse ont obtenu une plus grande attention cumulant la publication de 11 rapports d'évaluation. Il est alors possible de constater une importante absence de savoirs. De

plus, bien que le SRAM documente les taux d'admissions et de diplomation, l'accès aux données concernant les prolongations, les arrêts médicaux, le degré de satisfaction des étudiant·e·s, le pourcentage de poursuite d'études universitaires et la réussite professionnelle est difficile, voire impossible, à obtenir. De fait, il est difficile de dresser un portrait juste de la situation avec de telles lacunes dans les données scientifiques et dans les évaluations des programmes. Cet enjeu sera également abordé dans la sous-section 1.3.3. Néanmoins, ce constat explique la raison pour laquelle ce projet de recherche ne se concentre pas sur les programmes collégiaux en danse de type technique. De toute évidence, le manque de données au sujet des programmes préuniversitaires en danse est problématique et nécessite une attention particulière.

1.3 Problème de recherche: facteurs influençant la PRS en danse au collégial

Depuis plusieurs décennies, de nombreuses recherches en éducation ont permis d'étudier la persévérance et la réussite au postsecondaire afin d'en dégager les facteurs principaux. Il va sans dire que la PRS des étudiant·e·s implique d'aborder concurremment les facteurs pouvant avoir une influence sur les parcours éducatifs en danse au collégial. Plusieurs études existent au sujet des indicateurs de PRS ainsi que des variables et des facteurs qui peuvent l'améliorer ou la compromettre au collégial. Entre autres, les origines socio-économiques, l'âge, le soutien familial, le genre, les difficultés de passage d'ordre secondaire à collégial, le dossier scolaire antérieur, la valeur attribuée au diplôme, l'organisation scolaire, la motivation, la relation aux enseignant·e·s, les méthodes pédagogiques et la cohérence des programmes sont des variables multifactorielles, interliées et susceptibles d'affecter le rapport aux études et à la PRS (Carpentier, 1995; Fillion, 1999; Ragusich et Akhras, 2000). Le prochain chapitre approfondira davantage ce concept ainsi que les théories liées à ce phénomène. Considérant que les facteurs de PRS documentés au collégial ne sont pas adaptés au contexte particulier en danse, la compréhension du problème de recherche nécessite de

soulever d'autres éléments, propres à ce contexte, qui entretiennent un lien avec la PRS en danse au collégial et qui consolideront les aspects par lesquels la PRS est abordée dans cette étude.

1.3.1 Intégration de la diversité culturelle pour accroître la PRS

Considérant que la formation préuniversitaire s'inscrit dans un contexte socioéducatif mondialisé et multiculturel, un premier enjeu qui mérite d'être soulevé ici est l'intégration de la diversité culturelle dans les programmes collégiaux et son influence potentiellement favorable à l'amélioration de la PRS d'étudiant·e·s. Ce concept est utilisé au sens de l'intégration d'une plus grande diversité de profils culturels⁴ à l'intérieur des établissements, des programmes, des contenus pédagogiques et des curricula. Cet enjeu, entre autres dans les programmes en danse au postsecondaire, grandit depuis un certain temps à l'international. En 2014, Ashley a conduit une recherche en Nouvelle-Zélande afin de documenter la sensibilité culturelle et la perspective d'enseignant·e·s en danse à son égard. Un commentaire récurrent était l'accroissement de la fierté et de l'estime de soi remarqué dans le comportement et l'attitude d'étudiant·e·s lorsqu'un regard était porté vers leurs identités et héritages culturels (Ashley, 2014).

En 2018, les résultats d'une recherche aux États-Unis prenant la perspective d'étudiant·e·s pour analyser leurs perceptions de la diversité culturelle dans un contexte de formation en danse au postsecondaire ont été publiés. Les réponses suggèrent que plusieurs programmes font preuve d'une sensibilité culturelle à l'intérieur des cours et

⁴ Le terme *profil culturel* est employé ici, tel que défini par Periac (2014), comme étant « le vecteur des valeurs prises par un ensemble d'attributs culturels donnés, à un instant donné, pour une personne donnée » (p.37), considérant que ces *attributs culturels* désignent des « manifestations observables » (Periac, 2014, p.37) d'appartenance à une culture donnée.

des contenus eurocentristes, mais que cette conscientisation diffère d'une réelle intégration de la diversité culturelle et n'amène pas à appliquer concrètement des stratégies pour revisiter entièrement les curricula. Par exemple, de grands noms tels que Joséphine Baker et Alvin Ailey sont étudiés dans les cours d'histoire de la danse, mais les interprètes et les chorégraphes afro-américain-e-s sont encore intégrés-e-s en minorité dans les contenus et les danses africaines ou les danses du monde sont rarement reconnues comme des disciplines essentielles à la formation. Les auteures postulent quelques recommandations quant au lien de ce problème avec l'engagement des étudiant-e-s et avec la qualité de leur préparation sociale et créative pour cheminer dans une réalité multiculturelle (Schupp et McCarthy-Brown, 2018). La danse moderne ou le ballet classique, un produit d'aristocratie européenne à l'époque de la cour française, sont les prémisses dans la conception de la majorité des programmes de formation en danse au postsecondaire et ces auteures constatent que la prédominance d'un tel paradigme eurocentrique agirait potentiellement au détriment de la PRS d'étudiant-e-s. L'auteure Kerr-Berry (2012), toujours dans le contexte démographique des États-Unis, examine l'intégration de la diversité culturelle au-delà d'une analyse qualitative en critiquant les attitudes et les comportements dans les programmes de danse, dénonçant une *culture blanche* insérée dans un large système à l'appui afin d'aborder un problème social de plus grande envergure (p. 52). En 2020, Demerson a affirmé que le curriculum standard de danse moderne et de ballet est de plus en plus remis en question au sein des départements de danse universitaire aux États-Unis et que pour refléter la diversité du peuple, les programmes et les institutions doivent revoir leurs pratiques et leurs valeurs.

Au Québec, les programmes de formation en danse au collégial subsistent similairement de manière traditionnelle avec la présence de l'eurocentrisme dans leurs méthodes, dans les grilles de cours, par la description des contenus et par les compétences requises. À cet égard, plus de détails sur les compétences et les particularités institutionnelles seront présentés dans les prochains chapitres.

Malgré les efforts récents d'ouverture au changement avec l'ajout de nouveaux genres et styles de danse dans certains programmes, cette présence semble encore significative. L'auteure McCarthy-Brown (2009) illustre l'impact de l'approche traditionnelle et de l'eurocentrisme élitiste dans l'enseignement de la danse sur le cheminement des étudiant·e·s. Elle stipule que de placer les étudiant·e·s dans une situation éducative inclusive, où il est possible de partager sa culture dans l'ouverture et le respect des différences de chacun·e, leur donne un sentiment de valorisation, de responsabilisation et de motivation, facteurs d'influence connus sur la réussite. Même pour un groupe de culture homogène, il serait favorable et bénéfique de développer une approche pédagogique démontrant une diversité culturelle en réponse à la réalité sociale au XXI^e siècle. Alors, il serait possible de reconnaître l'influence qu'aurait l'intégration de la diversité culturelle pour accroître la PRS. Comme le proposent ces auteures, il serait bénéfique de se demander à quoi ressembleraient les programmes de formation en danse au postsecondaire dans un futur qui ne serait plus sous la prédominance d'un paradigme eurocentrique moderne-ballétique.

1.3.2 Conscientisation de la santé des étudiant·e·s pour accroître la PRS

Un second aspect par lequel la PRS est abordée pour la présente recherche est l'enjeu de la conscientisation de la santé des étudiant·e·s. « Qui se soucie de la santé des apprentis-danseurs? Depuis quand s'en soucie-t-on? Quel constat fait-on sur l'enseignement de la danse? [...] » (2008, p. 157). Ce sont là des questions que lance Harbonnier-Topin dans un chapitre du livre *Danse et Santé* qui rend compte que les réponses à ces questions ne semblent pas avoir tant évolué à travers les époques (Fortin, 2008). Une étude menée par le RQD (2010) sur la situation des interprètes en danse au Québec met en évidence que le tiers des interprètes professionnels ont au moins une blessure chronique (ISQ et RQD). De plus, lors de la recherche de thèse de Tremblay (2011) sur la santé et les rapports au corps d'étudiant·e·s en danse, 9 participant·e·s sur 15 ont mentionné avoir souffert d'une blessure sérieuse durant leur parcours collégial

en danse. Les participant·e·s démontraient un degré d'insouciance à l'égard de la santé, des blessures et des notions de prévention (Tremblay, 2011).

Pourtant, le Dr Hobden (2008) énonce une conscientisation de la situation en précisant qu'un « nombre croissant d'écoles et de compagnies commencent à se donner les moyens de prévenir et de minimiser l'incidence des problèmes de santé sur les élèves et les danseurs » (p. 215). En effet, plusieurs acteur·rice·s éducatif·ive·s ont commencé à incorporer aux méthodes d'enseignement ou aux contenus des notions de nutrition et de prévention des blessures afin de mieux encadrer les étudiant·e·s dans leur cheminement à l'aide d'outils en éducation somatique, de savoirs en kinésiologie et d'approches holistiques.

Toutefois, ces savoirs et ces pratiques relatifs à la conscientisation de la santé ne sont liés à l'amélioration de la PRS qu'en considérant plus spécifiquement la population cible dans son contexte social (Green, 2008). Par exemple, la majorité des personnes inscrites aux formations collégiales en danse sont de jeunes femmes. Cette variable du genre, étudiée par de multiples recherches scientifiques en sciences sociales, indique que « le manque de confiance et de capacité est plus souvent évoqué par les filles. Elles seraient, en outre, plus sensibles aux problèmes de rendement scolaire, plus vulnérables à l'échec, plus sensibles aussi à l'éloge et à la réprimande » (Conseil supérieur de l'éducation, 1995, p. 17). Elles songeraient plus souvent à abandonner leurs études en raison d'une charge de travail trop lourde, se sentiraient plus souvent stressées et déprimées (Roy *et al.*, 2012). On observait également chez les jeunes femmes, une augmentation des troubles de conduite alimentaire tels que l'anorexie et la boulimie dès le début des années 2000 (Belleau, 2001). Le fait de ne pas se sentir bien dans leur peau mène à un état de santé mentale fragile et devient un indicateur associé à la démotivation et à l'abandon scolaire. Ces jeunes femmes, influencées par les images de mannequins féminins, par le pouvoir psychosocial des médias sociaux et par une esthétique de beauté superficielle socialement répandue dans leur réalité quotidienne,

deviennent elles-mêmes des vecteurs portant une variable multifactorielle d'importance pour la PRS. Il est évident que le contexte prend une ampleur d'autant plus grande lorsque l'ensemble de ces caractéristiques propres au genre féminin est combiné aux normes physiques et à l'image corporelle idéalisée en danse.

Considérant cette population étudiante et leur contexte socioéducatif, il importe donc de préciser la complexité des approches pédagogiques, surtout venant d'enseignant·e·s exerçant une influence, parfois même supérieure à celle des parents, sur les étudiant·e·s afin d'assumer correctement la responsabilité pédagogique de conscientisation de la santé mentale et physique des étudiant·e·s pour optimiser la PRS et non déclencher des problèmes (Fortin, 2008).

1.3.3 Évaluation des programmes au collégial et effets sur la PRS

Un dernier enjeu lié au problème de recherche est le manque d'assiduité des évaluations de programmes au collégial et les effets sur l'accroissement de la PRS d'étudiant·e·s. Depuis 1993 jusqu'à aujourd'hui, le réseau collégial vit à l'heure du renouveau (Dorais, 2013). Au fil des années, des efforts considérables ont été fournis pour continuer à répondre au mandat de la Commission Parent (1964) et maintenir le cap sur l'objectif d'amélioration de la qualité de l'enseignement supérieur (Filion, 1999). Plusieurs actions ont été menées dans cette optique et un survol de certains moments clés dans cet élan de progression semble nécessaire afin de mieux saisir les besoins actuels, les lacunes et le lien au problème de recherche.

La création de la CEEC, en 1993, marqua un moment tournant pour la contribution à l'amélioration de la qualité, de la pertinence et du calibre de la formation collégiale. Cependant, comme le phénomène de mondialisation modifie constamment et rapidement l'environnement éducatif et socioculturel par l'évolution exponentielle des connaissances et des TIC, le besoin de revoir les programmes augmente à un rythme que les moyens d'évaluation ne semblent pas pouvoir tenir. Des lacunes,

particulièrement au niveau collégial en danse, sont observées. Est-ce en raison d'une négligence ou d'un manque de ressources et de temps institutionnel? Comme mentionné précédemment, l'évaluation des programmes au collégial et son manque d'assiduité, particulièrement au sein des formations préuniversitaires en danse, pourraient avoir un effet sur la PRS d'étudiant·e·s. Le rapport d'évaluation de la CEEC sur le programme préuniversitaire en danse au Cégep de Saint-Laurent a constaté « qu'un nombre important d'élèves quittent le programme avant la fin, ce qui pourrait refléter une méconnaissance des exigences réelles du programme de *Danse* de leur part » (Lafleur, 2006, p. 8). Quoique datée de 2006, cette information demeure la plus récente et la seule publiée par la CEEC à ce sujet. Donc, il est valable de questionner les facteurs qui auraient pu, et ceux qui pourraient possiblement encore causer les abandons du programme dans ce cégep ou même dans les autres cégeps au Québec.

Dans cette optique, certains commentaires ou propos soulevés par divers·es étudiant·e·s au sujet de leur perspective sur les programmes en danse au collégial méritent d'être énoncés. Ces constats de la chercheure, répertoriés au fil du temps et tirés de 18 années d'expérience professionnelle et en enseignement de la danse, sont de nature informelle. Néanmoins, ils permettent d'aider à saisir le problème de recherche puisque très peu de documentation existe à ce sujet. Comme le mentionne Doray (2013), pour certains « l'épreuve est plutôt celle du désenchantement professionnel produit par la confrontation entre les représentations personnelles du domaine professionnel et les perspectives proposées par les agents éducatifs » (p. 172). Parallèlement, les étudiant·e·s en danse évoquent fréquemment l'importance de l'actualisation des contenus des programmes et du bagage de connaissances des acteurs éducatifs. Il est récurrent que des propos tels que « mes enseignant·e·s ne sont plus connecté·e·s au milieu professionnel de la danse » ou « j'aimerais que les professeur·e·s soient plus ouvert·e·s aux nouvelles réalités de la danse » surviennent lors de conversations avec les étudiant·e·s quant à leur appréciation ou à leur satisfaction générale de la formation

préuniversitaire en danse. Il est intéressant de remarquer que le CSE (1995) a rapporté, il y a plusieurs années, des observations similaires en s'entretenant avec des jeunes qui ont « clairement exprimé l'idée que le personnel enseignant le plus compétent est celui qui entretient des liens significatifs avec le marché du travail » (p. 87).

Ayant démontré l'importance d'investiguer davantage l'état du problème de PRS en danse au collégial, voici maintenant les questions de recherche de la présente étude.

1.4 Questions de recherche

Considérant l'étape de vie que représente l'expérience de formation collégiale, l'importance de la PRS ainsi que les facteurs ayant une influence sur la PRS d'étudiant-e-s dans le contexte socioéducatif particulier en danse, les parcours des étudiant-e-s au sein des programmes préuniversitaires s'avèrent complexes et non linéaires. Il importe de leur donner une voix afin de mieux comprendre leur situation, de mieux tisser des liens entre les multiples enjeux de ce type de formation préuniversitaire et d'investiguer une problématique peu documentée. Voilà ce qui mène à la principale question au cœur de la présente recherche, qui se décline en deux sous-questions, à savoir :

Comment des étudiant-e-s perçoivent-ils-elles la PRS au sein de leur parcours de formation préuniversitaire en danse au Québec ?

Sous-questions:

- Quels sont les facteurs influençant la PRS qui contribuent aux parcours de formation d'étudiant-e-s en danse au collégial ?
- Quels sont les facteurs influençant la PRS qui nuisent aux parcours de formation d'étudiant-e-s en danse au collégial ?

1.5 Pertinence scientifique, éducative et sociale

La présente étude vise à pallier le manque considérable de recherches et de documentation pour le secteur préuniversitaire en danse au Québec. L'absence de données quantitatives en ce qui concerne les taux d'abandon, de prolongation et d'arrêt médical justifie le besoin de répondre aux lacunes actuelles en générant de nouvelles connaissances. Un énoncé tiré d'un rapport du CSE (1995) indique que « certains phénomènes doivent être mieux documentés scientifiquement, en particulier sur le plan de la compréhension des facteurs explicatifs. Il pourrait y avoir là des clés importantes pour la compréhension et la promotion de la réussite » (p. 25).

Le but de la recherche est de rendre compte des perceptions d'étudiant·e·s au sein de leur programme préuniversitaire en danse au Québec afin de mieux comprendre l'état du problème. Puisque les facteurs influençant la PRS dans les parcours de formation en danse au collégial n'ont jamais été documentés, il est essentiel de dégager ces facteurs dans ce contexte particulier. Considérant aussi le peu de recherches scientifiques sur cet enjeu, cette étude contribuera à l'avancement des connaissances dans le champ de la didactique de la danse, compris dans le domaine plus large de l'éducation, en permettant d'identifier des facteurs de PRS inédits. Ainsi, la recherche apportera des informations importantes dans le milieu éducatif afin de proposer des pistes pour accroître la PRS, faire vivre aux étudiant·e·s une expérience collégiale positive et contribuer à l'amélioration des parcours de formation préuniversitaire en danse. De plus, compte tenu du faible taux d'inscription fragilisant les programmes préuniversitaires en danse et du taux d'abandon au niveau collégial, la nécessité de considérer les perceptions d'étudiant·e·s est dans l'optique d'offrir des pistes d'amélioration pour la PRS et même d'actualisation de ces programmes pour les étudiant·e·s qui décident d'emprunter cette voie de formation artistique.

En outre, les retombées seront pertinentes sur le plan social en donnant une voix aux jeunes adultes et en reconnaissant l'importance de la danse, des arts et de la culture à travers leurs parcours de formation préuniversitaire. La précarité du milieu artistique de la danse, appuyée par les statistiques du RQD (2020) relevant un taux de 52% des artistes professionnels du milieu de la danse envisageant une réorientation de carrière, est représentée par le faible taux des demandes d'admission dans les programmes en danse au collégial. Rappelons les statistiques du SRAM en 2019, dans un contexte prépandémique, qui démontrent un total de 113 admissions pour le programme préuniversitaire en danse (DEC 506.A0) après trois tours à l'échelle provinciale. En valorisant la formation en danse au sein du système éducatif postsecondaire, la place de l'artiste dans la société et l'importance de cet art, la présente recherche aura un apport positif auprès des artistes en devenir et contribuera à l'épanouissement autant du milieu artistique multiculturel québécois que des jeunes adultes aspirant à des études supérieures.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Dans ce chapitre, les concepts, les théories et les modèles qui servent à délimiter le cadre théorique sont présentés. D'abord, le concept de PRS au collégial est analysé et défini en le décomposant. Ainsi, les concepts de persévérance et de réussite sont abordés séparément en appuyant l'analyse conceptuelle par les définitions existantes. Ensuite, un survol historique de l'évolution des théories et modèles d'abandon, de rétention, d'intégration et de persévérance sert à mettre en lumière le modèle retenu pour cette étude. Découlant des questions au cœur de cette recherche, une brève recension d'écrits permet de dégager les facteurs principaux de PRS et les indicateurs de mesure fréquemment utilisés dans les études scientifiques. De plus, l'emprunt des composantes des cinq logiques de Roy (2015) de manière prédominante est justifié pour permettre une meilleure adaptation au contexte particulier en danse au collégial. Par la suite, l'approche par compétences, les compétences du programme et les fondements du programme préuniversitaire en danse sont décrits. Pour conclure ce deuxième chapitre, les objectifs spécifiques de la recherche sont énoncés.

2.1 Concept de persévérance et réussite scolaires: PRS en un terme

Au Québec, c'est au milieu des années 1980 que l'intérêt des chercheur·e·s pour la persévérance et la réussite aux études postsecondaires a été suscité, et ce, en grande partie par l'observation d'une baisse des effectifs (CSE, 2008). Malgré les abondantes

études scientifiques à ce sujet, des auteur·e·s soulèvent que « plusieurs limites conceptuelles entravent la clarté des recherches menées » (Roland *et al.*, 2015, p. 2) et qu'il est nécessaire de se pencher sur le besoin d'explicitier la position épistémologique des chercheur·e·s afin de réduire les ambiguïtés conceptuelles existantes dans les recherches actuelles sur les études postsecondaires (Monfette, 2016). Le paradigme de recherche est expliqué au prochain chapitre. Pour en circonscrire le cadre dans ce chapitre-ci, l'analyse porte sur la clarification des définitions dans le but de proposer les définitions opérationnelles qui sont adoptées aux fins de cette étude. Les définitions retenues sont dans l'optique d'appuyer le choix de la conceptualisation et de l'emploi de la PRS en un terme.

2.1.1 Définition du concept de persévérance

En premier lieu, la compréhension de la baisse des effectifs, souvent synonyme au phénomène d'abandon, n'explique pas implicitement le concept de persévérance. Comme Tinto et Pusser (2006) le soulignent, le processus de persévérance n'est pas un reflet du processus d'abandon et, quoiqu'un lien existe entre les deux, connaître les raisons de départ des étudiant·e·s ne se traduit pas à comprendre les raisons qui les incitent ou qui les découragent à persister (p. 4). De plus, ajoutant à la confusion, Sauvé et Racette (2008) ont démontré les multiples appellations employées dans les écrits scientifiques à ce sujet : persévérance, persistance, rétention ou maintien des effectifs. Selon DeRemer (2002), la persévérance et la rétention font toutes deux référence à l'obtention du diplôme, mais la distinction réside dans la rétention au sein d'une seule et même institution. Pour Dion (2006), la rétention est davantage définie par la capacité de l'institution à maintenir les effectifs, ou en d'autres mots à *garder* ses étudiant·e·s. Ce terme est utilisé spécifiquement du point de vue de l'institution. La persistance, un terme défini par King (2005), se mesure par la poursuite des études de manière continue dans un programme, amenant l'étudiant·e « à la complétude du programme et à l'obtention d'un diplôme dans son champ d'études initial » (Sauvé *et al.*, 2008, p.

20). Dans cette recherche, le terme de persévérance est retenu considérant qu'elle puisse se refléter à travers un parcours non continu.

Dans leurs analyses conceptuelles, Monfette (2016) ainsi que Roland *et al.* (2015) tiennent des discours au sujet de la persévérance qui se rejoignent. Ces derniers auteurs ont observé « que des conceptualisations et des opérationnalisations différentes existent, ce qui engendre des chevauchements conceptuels et un réel problème de cohérence » (Roland *et al.*, 2015, p. 4). De ce fait, ils ont décrit ce flou conceptuel et ont présenté certaines limites de cet engouement pour la persévérance en s'appuyant sur la littérature internationale et en soulevant de nombreuses définitions du concept.

Pour plusieurs chercheur·e·s, la persévérance est définie dans le temps et renvoie à la durée pour laquelle l'étudiant·e reste inscrit·e dans son institution et dans son choix d'études (Cabrera *et al.*, 1992). Certains ont même précisé leur définition en fonction de la durée prescrite du programme. Pour Chenard et Doray (2005) ainsi que pour Sauvé *et al.* (2006), la persévérance consiste en la poursuite ininterrompue d'études jusqu'à la diplomation dans le temps prescrit en tenant compte de la trajectoire de formation, soit l'établissement et le programme initialement choisis. Parallèlement à ces chercheur·e·s du Québec, des auteurs américains ont également défini le concept en l'associant à la poursuite des études jusqu'à l'obtention du diplôme (Tinto, 1975 ; DeRemer, 2002). Cependant, pour Tinto (1975), davantage élaboré dans les sections suivantes, la persévérance au postsecondaire est un processus longitudinal d'interactions entre l'étudiant·e et le système social ou académique de l'établissement. Certains auteurs, mentionnés par Roland *et al.* (2015), préfèrent plutôt aborder la persévérance en la reliant aux concepts de motivation ou d'engagement comportemental et cognitif.

Selon l'analyse de Monfette (2016), la persévérance pourrait se catégoriser en quatre sens : sens de volonté, sens de ténacité, sens d'engagement et sens de passion. C'est d'ailleurs dans le sens de l'engagement que Roland *et al.* (2015) ont proposé de moins

s'attarder à l'aspect continu des études, en évitant de délimiter la persévérance dans le temps ou comme une mesure de fin de parcours, mais plutôt de la considérer comme un processus tout au long de l'ensemble du parcours de l'étudiant-e. Il s'agirait « du maintien de l'engagement indépendamment des obstacles rencontrés, même si ceux-ci rendent le parcours plus difficile » (Roland *et al.*, 2015, p. 5). Ce manque de consensus justifie le besoin d'offrir une définition claire, permettant l'étude du parcours, précisant si elle est fixe ou souple dans le temps et énonçant de quelle façon le programme et l'établissement initiaux sont pris en considération. Il est nécessaire de se positionner sur la distinction entre la persévérance dans un même programme d'études et la persévérance globale, à savoir comment sont intégrés à la recherche les réorientations, les changements ou les interruptions d'études.

Afin d'éviter ces ambiguïtés, la persévérance est conceptualisée, pour cette recherche, dans le sens de Roland *et al.* (2015), soit comme un processus se déroulant tout au long des études malgré les obstacles dans le parcours de formation collégiale des étudiant-e-s. Elle est aussi envisagée en adhérant à une partie des définitions de Chenard *et al.* (2005) et de Sauvé *et al.* (2006), qui précisent les balises de diplomation au sein d'un même programme et d'un même établissement choisis initialement par l'étudiant-e. Cette définition permet de cadrer la recherche à l'intérieur du programme propre à chaque établissement en retirant l'aspect de temporalité limitée ou de durée prescrite pour la diplomation dans le but de pouvoir considérer l'ensemble du parcours, des obstacles et même de la possibilité d'interruptions.

2.1.2 Définition du concept de réussite

Après avoir présenté le concept de persévérance au postsecondaire, il importe de soulever le fait que plusieurs auteur-e-s l'associent à la performance et à la réussite scolaire (DeWitz *et al.*, 2009; Doray, 2013). Donc, en deuxième lieu, se pencher sur le concept de réussite permet de développer une définition appropriée pour cette

recherche. Le concept de réussite a pris une place prépondérante dans les systèmes éducatifs, les rapports gouvernementaux, les recherches scientifiques, les discours des chercheur·e·s et même de la société. Un survol historique de l'enseignement supérieur au Québec et de l'évolution des définitions de réussite au sein de l'éducation au postsecondaire, plus particulièrement au niveau collégial, démontre la place qui lui est accordée à travers les réformes, l'élaboration des plans d'action, les plans de réussite, les mesures de soutien ainsi que les nombreuses approches pédagogiques et institutionnelles mettant les étudiant·e·s au cœur de leur éducation (Lapostolle, 2006). Dans sa méta-analyse en 2007, Barbeau a recensé plus de 800 textes ou articles scientifiques, rapports de recherche, mémoires et thèses publiés au Québec entre 1985 et 2005 qui portaient sur la réussite au collégial.

Cependant, tout comme pour le concept de persévérance, plusieurs ambiguïtés existent au regard du concept de réussite. Premièrement, les termes de réussite, de rendement scolaire et de performance sont parfois employés de manière interchangeable. De plus, le concept de réussite n'est pas le même en fonction des contextes scolaires, professionnels ou sociaux. Selon Rivière (2005), la réussite scolaire correspond aux résultats obtenus et au niveau d'études atteint par l'étudiant·e, tandis que la réussite professionnelle « désigne la concordance entre la formation scolaire et la place occupée sur le marché du travail » (p. 128). À ces deux représentations, il ajoute la réussite personnelle qui correspond à l'accomplissement de soi et qui se rapproche à la vision de réussite éducative depuis la fin des années 1990 au Québec.

En effet, c'est en 1995 que le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) a publié un avis sur les conditions de réussite au collégial, optant pour « une perspective de la réussite qui va au-delà des frontières scolaires » (2008, p. 15). Dès lors, le Conseil a distingué la réussite éducative comme étant davantage englobante que la réussite scolaire et nécessitant une vision plus large pouvant contenir autant la réussite personnelle que professionnelle de l'étudiant·e. De plus, il a stipulé que la réussite éducative serait

plutôt mesurable de manière qualitative (CSE, 1995). Par la suite, plusieurs groupes de recherches et associations, dont l'Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC), ont adopté cette perspective (Pamphile, 1999). Selon une étude menée par la Fédération des cégeps, le ou la cégépien-ne aurait une conception de la réussite par la satisfaction de la réalisation de soi-même (Filion, 1999). Ces résultats confirment le rapport du CSE (1995) qui documentait les perceptions d'étudiant-e-s au collégial, en concluant que « réussir, c'est aussi et même surtout pouvoir utiliser, réinvestir, voire prolonger les apprentissages scolaires dans un univers professionnel qui convient à la personne concernée » (p. 31). Néanmoins, dans l'avis publié en 2000, le CSE est revenu sur ses affirmations précédentes en admettant la difficulté à définir le concept de réussite et en se positionnant dans l'idée que « les résultats obtenus ou l'obtention du diplôme est la principale clé de l'avenir personnel, social et professionnel de chacun » (CSE, 2008, p. 16). Ce revirement, repris dans les propos de Lapostolle (2006), suggère que ces mesures demeurent le moyen le plus sûr de définir la réussite scolaire, de témoigner que l'étudiant-e ait répondu aux exigences d'un programme, d'attester l'acquisition des connaissances et d'assurer que les compétences aient bel et bien été développées et acquises afin de permettre la poursuite d'études supérieures. À l'intérieur de ce même Conseil, une contradiction émerge.

Dans le but d'éclairer les discours portant sur le concept de réussite, des définitions du Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire (CRÉPAS) peuvent servir d'appui :

La réussite scolaire est synonyme d'achèvement avec succès d'un parcours scolaire (atteinte d'objectifs d'apprentissage et maîtrise des savoirs). Les résultats scolaires et l'obtention d'une reconnaissance des acquis (diplôme, certificat, attestation d'études, etc.) sont des indicateurs de réussite scolaire. Ce terme est donc porteur d'une idée de rendement et de performance.

La réussite éducative est beaucoup plus vaste que la réussite scolaire. Ce concept concerne à la fois l'instruction (intégration de savoirs académiques), la socialisation (acquisition de savoirs, valeurs, attitudes et comportements

utiles au fonctionnement en société) et la qualification (préparation à l'insertion professionnelle). La réalisation de son plein potentiel et l'atteinte de buts personnels fixés par l'étudiant sont aussi des dimensions importantes de ce concept. (Carle, 2017, p. 34)

À la lumière de ces deux définitions, l'importance des choix conceptuels des chercheur·e·s et auteur·e·s qui se positionnent clairement en abordant le concept de réussite dans leurs recherches respectives est mise de l'avant. Par exemple, Bégin (2020) fait la distinction en tranchant de façon claire pour une réussite définie par l'obtention du diplôme en soulevant que c'était l'unique façon de quantifier l'étude longitudinale en question, qu'il a menée aux cycles supérieurs. D'un autre côté, Carle (2017), s'entretenant avec Vasseur, vient ajouter les limitations d'un portrait strictement quantitatif.

Coincés dans un modèle quantitatif, nous pouvons difficilement, aujourd'hui, construire une représentation juste et évolutive de la situation collégiale et des enjeux en matière de réussite scolaire et éducative dans chaque établissement, dans chaque programme d'études et pour chaque catégorie d'étudiants. (Carle, 2017, p. 38)

Voilà pourquoi un courant de recherche s'installe avec une tendance à combiner la réussite scolaire et la réussite éducative (Vasseur, 2015a; 2015b). La réussite éducative vise davantage le développement global de l'étudiant·e, mais elle passe inévitablement par la réussite (ou l'échec) scolaire. Dans cette optique d'indissociabilité conceptuelle, l'idée de réussite éducative est abordée dans la présente recherche de manière implicite par le côté qualitatif de l'analyse des perceptions d'étudiant·e·s. Par contre, la définition de réussite est retenue dans le sens scolaire pour l'opérationnaliser en mesurant les cours réussis ou les échecs. L'obtention du diplôme, l'atteinte des buts ou des objectifs de formation dans un programme d'études complet ou dans une discipline entière ainsi que le degré d'intégration des apprentissages en fin de parcours ne sont pas retenus, considérant la nature non longitudinale et les limites temporelles de la recherche.

2.1.3 Définition du concept de persévérance et réussite scolaires

Le concept de PRS est fondamentalement issu de deux termes : persévérance et réussite. Ayant défini ces concepts séparément, c'est dans un souci de clarté qu'en dernier lieu, le choix de son emploi en un terme est justifié.

Selon les définitions retenues, pour persévérer, il faut réussir à travers le parcours scolaire. De plus, la persévérance est une condition à la réussite telle qu'elle est entendue dans cette recherche. Toutefois, un-e étudiant-e qui réussit un cours ou une année ne persévérera pas nécessairement. La réussite éducative peut porter à confusion et donne matière à réflexion en ouvrant un débat à savoir si l'aspect conditionnel est applicable à double sens. Néanmoins, le terme de PRS, représentant la persévérance et réussite scolaires au sein du système éducatif, est indéniablement la rencontre et l'interaction de deux concepts interdépendants. C'est donc dans l'optique de cette relation bidirectionnelle et afin de considérer l'ensemble du parcours de l'étudiant-e au collégial que le terme de PRS est employé avec une définition créée sur mesure, soit : *un processus de persévérance tout au long des études dans le même programme et établissement choisis par l'étudiant-e initialement, malgré les obstacles, les difficultés ou les interruptions, menant à la réussite scolaire et éducative de l'étudiant-e*. D'après une recension d'écrits, les auteur-e-s et les chercheur-e-s définissent séparément la persévérance et la réussite ou définissent uniquement un des deux termes, malgré leur emploi du concept de PRS. Parfois, le terme de PRS est employé sans même en offrir une définition. La définition proposée a donc été construite sur mesure en s'inspirant d'un amalgame des définitions existantes (Chenard *et al.* (2005), Rivière (2005), Roland *et al.* (2015), Sauvé *et al.* (2006), Vasseur (2015)). Cet emprunt collectif, combinant les deux concepts en un, maintient une cohérence avec les écrits scientifiques et permet de construire une définition qui est opérationnelle pour la présente recherche.

2.2 Théories et modèles: abandon, rétention, intégration, persévérance

Avant de présenter le modèle retenu pour cette recherche, faire un bref survol de l'évolution des modèles théoriques portant sur l'abandon, la rétention, l'intégration et la persévérance est pertinent. Comme pour les concepts de persévérance et de réussite, les termes recensés à partir des modèles varient dans les études et les écrits. Leur synonymie ou leur utilisation de manière équivalente contribuent à la complexité du sujet et requièrent une clarification de leurs éléments clés et de leurs composantes afin de justifier pourquoi ces modèles ne sont pas abordés dans la présente recherche. Dans le but de circonscrire cette analyse, les nombreux modèles conçus depuis les cinq dernières décennies, ayant tous comme objectif d'expliquer les décisions d'étudiant-e-s à l'égard de l'abandon ou de la persévérance dans leurs études au postsecondaire, sont présentés sous forme de tableau.

Tableau 2.1 : Synthèse chronologique des modèles théoriques traitant de l'abandon ou de la persévérance au postsecondaire

Auteur-e-s / Année	Modèle théorique	Éléments clés / Justifications pour cette étude
Spady (1970)	Modèle d'abandon des étudiants <i>(Student Attrition Model)</i>	Premier modèle adressant le phénomène d'abandon, basé sur le modèle de suicide de Durkheim (DeRemer, 2002)
Tinto (1975)	Modèle d'intégration des étudiants <i>(Student Integration Model)</i>	Évolution du modèle de Spady (1970), analyse l'abandon et le décrochage pour expliquer la persévérance avec Durkheim (suicide) et Van Gennep (rites de passage), axé sur l'intégration (Tinto, 1975), modèle fait l'objet de plusieurs critiques et révisions, absence de la variable <i>engagement avec l'extérieur</i> (Sauvé et al., 2008), modèle est considéré comme étant un pilier du sujet, mais incomplet

Pascarella (1980)	Modèle d'abandon des étudiants (<i>Student Attrition Model</i>)	Reprend les éléments de Spady (1970) et Tinto (1975), résultats des recherches avec Terenzini démontrent l'importance de la relation étudiant-faculté, met l'accent sur les interactions informelles pour expliquer la persistance (Dion, 2006), modèle peu utilisé
Bean et Metzger (1985)	Modèle d'abandon pour les étudiants non traditionnels (<i>Attrition Model for Non-traditional Students</i>)	Modèle alternatif à celui de Tinto (1975) pour expliquer la persévérance (Bean et Metzger, 1985), considère les facteurs externes à l'institution et leur influence sur les taux d'abandon (Sauvé et Viau, 2003), axé sur les croyances, attitudes et comportements (Cabrera <i>et al.</i> , 1992) d'étudiants non traditionnels aux É.-U. (24 ans et plus, logés hors campus, inscrits à temps partiel) (DeRemer, 2002), modèle difficilement adaptable à la réalité des étudiants au Canada ou au Québec (Sauvé <i>et al.</i> , 2008)
Kember (1990)	Modèle sur le décrochage dans l'enseignement à distance (<i>Model of Dropout From Distance Education</i>)	Permet l'interaction de toutes les variables, considère la composante de motivation (Kember, 1990), modèle non applicable pour cette recherche (contexte d'enseignement à distance)
Cabrera <i>et al.</i> (1993)	Modèle intégré de rétention des étudiants (<i>Integrated Model of Student Retention</i>)	Amalgame des modèles de Tinto (1975), de Bean et Metzger (1985), ajout de la variable financière (Cabrera <i>et al.</i> , 1993), modèle menant à la révision du modèle de Tinto (1975), précision de certaines définitions incomplètes de Tinto (1975)
Tinto (1993)	Modèle révisé de l'intégration des étudiants (<i>Revised Model of Student Integration</i>)	Modèle redéfini, ajout des intentions et des engagements externes en réponse aux critiques : MODÈLE RETENU pour cette recherche (voir sous-section 2.2.2) (Tinto, 1993)

Bégin et Palkiewicz (1997)	Modèle pour une approche globale et intégrée de l'encadrement	Propose un schéma adapté pour le collégial (Bégin et Palkiewicz, 2011), modèle visant plutôt l'encadrement des étudiants
Sandler (2000)	Modèle intégré de persistance des étudiants <i>(Integrated Model of Student Persistence)</i>	Ajout des variables de choix de carrière, de perception de stress et d'auto-efficacité (Sandler, 2000), modèle avec lacunes et résultats peu concluants
Sauvé <i>et al.</i> (2005)	Modèle adapté de facteurs d'abandon et de persévérance aux études	Schéma simplifié combinant les modèles de Kember (1990) et de Tinto (1993) (Sauvé <i>et al.</i> , 2005), considérablement moins de détails
Tinto et Pusser (2006)	Modèle d'action institutionnelle pour la réussite des étudiants <i>(Model of Institutional Action for Student Success)</i>	Dans le but de favoriser la persistance et la réussite (Tinto, 1998), modèle visant l'action institutionnelle (Tinto et Pusser, 2006) donc, moins applicable pour cette recherche
Tinto (2017)	Modèle de motivation et de persistance des étudiants <i>(Model of Student Motivation and Persistence)</i>	Dans le but d'améliorer l'expérience éducative (Tinto, 2012), aborde l'auto-efficacité, le sentiment d'appartenance et les perceptions d'étudiants, modèle proposant plutôt des stratégies pédagogiques pour favoriser la motivation et la persistance (Tinto, 2017), moins pertinent pour cette recherche qui ne porte pas sur les stratégies pédagogiques, la motivation ni l'auto-efficacité

2.2.1 Théories de l'abandon en cinq catégories selon Tinto (1992)

Après avoir synthétisé chronologiquement les modèles théoriques traitant de l'abandon ou de la persévérance aux études postsecondaires, il convient de présenter les théories de l'abandon en cinq catégories selon Tinto (1992). Ceci permet de frayer le chemin

au modèle de Tinto (1993) dans la sous-section suivante. S'appuyant sur les fondements conceptuels depuis les années 1970, Tinto a proposé une catégorisation des théories de l'abandon qui a été reprise dans des écrits québécois (Sauvé *et al.*, 2006; Sauvé *et al.*, 2008; Sauvé et Viau, 2003). Les auteur-e-s Sauvé et Viau (2003) sont cité-e-s pour décrire cette catégorisation :

(1) *sociale*, qui regroupe les théories relatives à l'impact des phénomènes de société (par exemple, les classes sociales) sur l'abandon.

(2) *psychologique*, dans laquelle se retrouvent les théories qui examinent la relation entre les traits de personnalité des étudiants (par exemple, le niveau de rébellion envers l'autorité) et l'abandon.

(3) *économique*, qui réunit les théories examinant les abandons sous l'angle des bénéfices (coût/efficacité) qu'un étudiant peut tirer de ses études.

(4) *organisationnelle*, dans laquelle les chercheurs expliquent le phénomène d'abandon par l'impact des dimensions organisationnelles de l'institution d'appartenance de l'étudiant.

(5) *interactionnelle*, où s'assemblent les théories mettant en relation les caractéristiques des étudiants et le type d'environnement offert par l'institution.

(p. 3)

Pour cette étude, la cinquième catégorie, celle des théories interactionnelles, est abordée puisque les recherches de Tinto (1993) y sont associées. Le modèle de Tinto (1993) comporte certains éléments pertinents pour la présente recherche, soit les caractéristiques des étudiant-e-s, le type d'environnement offert par l'institution, les interactions et l'intégration des étudiant-e-s. Selon Grayson (2003), « le modèle de Tinto demeure celui sur lequel les chercheurs s'appuient pour réaliser les études sur l'abandon et la persistance » (Sauvé *et al.*, 2008, p. 23). La sous-section suivante présente le modèle (Tinto, 1993) de manière plus détaillée.

2.2.2 Modèle d'intégration des étudiant·e·s de Tinto (1993)

En congruence avec le tableau 2.1, s'attarder au modèle d'intégration des étudiant·e·s de Tinto (1975, 1993) permet d'expliquer pourquoi ce modèle est retenu. D'après une recension d'écrits approfondie réalisée pour la présente étude, de multiples chercheur·e·s et auteur·e·s ont adopté le cadre théorique de Tinto (1993) dans leurs publications et recherches scientifiques ou se sont du moins basé·e·s sur son modèle, ce qui soutient l'énoncé affirmant qu'il demeure, à ce jour, le modèle principalement utilisé pour traiter de persévérance et de réussite au postsecondaire (Audet, 2008; Bégin, 2020; Bégin et Palkiewicz, 2011; Cloutier *et al.*, 2005; Dion, 2006; Guiffrida, 2006; Kern *et al.*, 1998; Ma et Frempong, 2008; Pascarella et Terenzini, 1991; Vezeau et Bouffard, 2009; Zepke, 2015).

En 1975, Tinto a expliqué le phénomène d'abandon au postsecondaire par le processus longitudinal des interactions entre l'étudiant·e et l'environnement académique ainsi que par le système social de l'établissement dans lequel l'étudiant·e doit s'intégrer avec des buts (éducatifs ou professionnels) et des engagements institutionnels. Cette intégration sociale (interactions avec les pairs et le personnel éducatif) et académique (performance et réussite scolaires) serait l'élément clé amenant l'étudiant·e à persévérer (ou non) dans ses études (Tinto, 1975).

En 1993, Tinto a révisé son modèle, postulant que plusieurs facteurs, dont les engagements externes (travail, famille, réseau social et facteurs exogènes), auraient une incidence sur la décision de persévérer (ou non) dans les études postsecondaires. La reconnaissance du rôle et de l'influence de ces facteurs externes sur la persévérance de l'étudiant·e est la principale différence entre ses deux modèles. Il est aussi à noter que « plus l'étudiant considère que l'institution dans laquelle il est inscrit est de qualité et répond à ses attentes, plus il se sent intégré sur le plan social et académique et plus les chances de persévérer sont grandes » (Sauvé *et al.*, 2006, p. 791).

Voici un schéma du modèle révisé de Tinto (1993) :

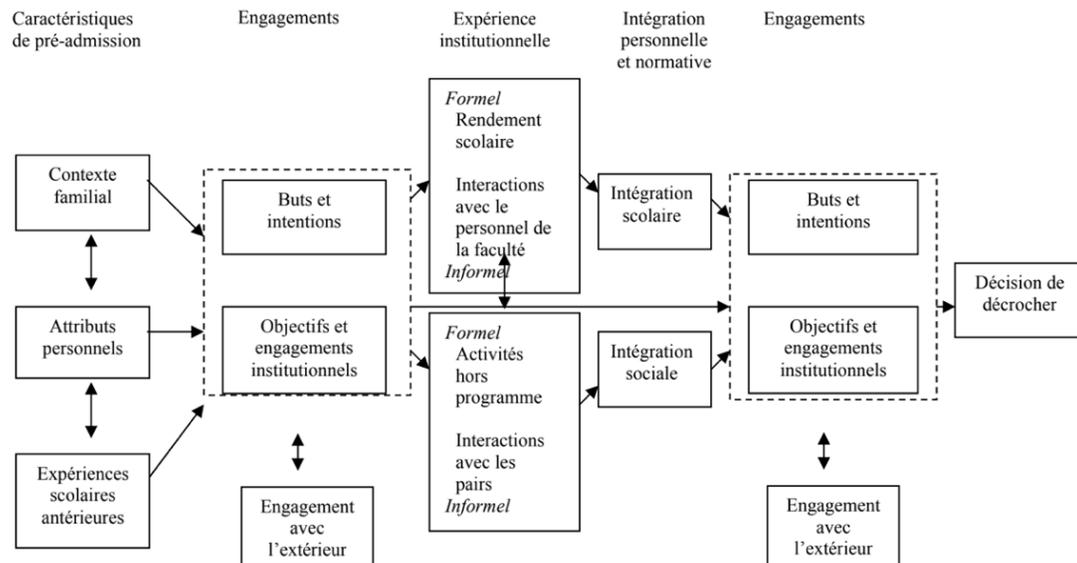


Figure 2.1 : Schématisation du modèle révisé de l'intégration des étudiant-e-s de Tinto (1993) (figure tirée de Sauvé et al., 2006, p. 790)

 videmment, le modèle est imparfait, mais il demeure le meilleur choix comme cadre de référence. D'ailleurs, Guiffrida (2006) a également déclaré que la théorie de Tinto (1993) serait celle étant le plus souvent citée et qu'elle aurait même, selon Braxton, Milem et Sullivan (2000), atteint un « statut quasi paradigmatique » pour les études au postsecondaire (cité dans Guiffrida, 2006, p. 451). L'aspect interactionnel et l'intégration des étudiant-e-s dans leur environnement institutionnel rejoignent la présente étude qui cherche à identifier les facteurs influençant la PRS selon les perceptions d'étudiant-e-s au sein de leur parcours de formation collégiale. Voilà en quoi ce modèle est pertinent pour la présente recherche et pourquoi il est retenu parmi les assises théoriques.

2.2.3 Définition des variables revues par Cabrera *et al.* (1992, 1993)

Dans le but de mieux comprendre le modèle révisé de l'intégration des étudiant-e-s de Tinto (1993), les définitions revues par Cabrera *et al.* (1993) à la suite de leur analyse comparative et de leurs recherches en 1992 viennent préciser les modifications apportées par Tinto à son modèle théorique de 1975. Après avoir reçu plusieurs critiques concernant des lacunes au niveau de l'absence de définitions opérationnelles des variables ainsi qu'au sujet de certaines incohérences dans la description théorique du modèle de 1975 et considérant avoir omis l'influence des facteurs externes à l'institution, Tinto (1993) a redéfini les interactions sociales versus scolaires, les engagements personnels versus institutionnels et la place de l'environnement externe dans son modèle révisé.

Se référant dans leurs critiques autant aux étudiant-e-s traditionnel-le-s (moins de 24 ans, logé-e-s sur le campus, inscrits-e-s à temps plein) qu'aux étudiant-e-s non traditionnel-le-s (24 ans et plus, logé-e-s hors campus, inscrit-e-s à temps partiel) au sein du contexte postsecondaire américain, Cabrera *et al.* (1992) ont suggéré de « prendre en considération d'autres variables, telles que l'engagement parental, le soutien financier et l'appui des amis, en tant que facteurs pouvant influencer la persistance des étudiants » (Sauvé *et al.*, 2008, p. 23). C'est donc à la suite des écrits de Cabrera *et al.* (1992, 1993) que Tinto (1993) a révisé son modèle interactionnel de 1975 conséquemment aux variables et aux composantes ayant été éclaircies par des définitions opérationnelles. Liu (2002) traduit librement ces définitions comme suit :

- *Intégration académique [scolaire]*: se traduit par la performance académique de l'étudiant, son niveau de développement intellectuel et la perception de l'étudiant de vivre une expérience positive sur le plan du développement intellectuel.
- *Intégration sociale*: se traduit par l'implication de l'étudiant dans des activités « extracurriculaires », par la présence de relations positives avec les autres étudiants et par les interactions avec les membres de la faculté

pouvant avoir une influence sur les objectifs professionnels et le développement personnel des étudiants.

- *Engagement dans l'institution*: se caractérise par la conviction que l'étudiant a fait le bon choix d'établissement.
- *Buts et intentions (de l'étudiant)*: consiste en l'importance accordée à l'obtention du diplôme et la conviction de l'étudiant d'avoir fait le bon choix d'institution et de carrière.
(traduction libre de Liu, cité dans Sauvé *et al.*, 2008, p. 25)

Ces clarifications conceptuelles sont utiles pour mieux comprendre les composantes du modèle. En résumé, cette entière section illustre le fait que tous les modèles et les théories développés, incluant celui retenu pour cette recherche (Tinto, 1993), ont été construits et utilisés afin de contrer l'abandon, d'améliorer la persévérance et de permettre l'identification de facteurs et d'éléments pouvant avoir une influence et avoir un impact sur les décisions des étudiant-e-s à l'égard de leur PRS. Ce constat permet de faire le pont avec la section suivante, qui présente les facteurs de PRS documentés au collégial.

2.3 Facteurs influençant la PRS d'étudiant-e-s au collégial

Le modèle de Tinto (1993) postule, entre autres, que de nombreux facteurs ont une influence sur le comportement des étudiant-e-s et que c'est l'interaction de ces facteurs, sur plusieurs plans, qui a un impact sur la persévérance des étudiant-e-s au postsecondaire. Ainsi, comme le souligne le CSE (2008), la majorité des études à ce sujet porte sur la recherche et l'identification de ces facteurs. Cette multitude de recherches a cependant créé une abondance de résultats obtenus selon diverses perspectives de chercheur-e-s proposant différentes structures d'analyse et formes de catégorisation. En plus de la complexité de l'interaction des facteurs, ce large bassin d'informations engendre conséquemment un état de confusion et le risque de se perdre au travers des données. Dans le dossier du CAPRES (2015), Vasseur témoigne aussi

du « caractère multidimensionnel des facteurs de persévérance et de réussite » (p. 2). Considérant l'importance des facteurs de PRS pour cette étude, il s'avère essentiel de démêler les facteurs documentés en synthétisant les écrits recensés.

2.3.1 Catégorisation des facteurs et des indicateurs de PRS au collégial

De manière similaire à la synthèse des modèles théoriques, le tableau 2.2 sert à présenter un résumé des catégories émergeant d'une recension de recherches scientifiques sur les facteurs de PRS au postsecondaire.

Tableau 2.2 : Synthèse des catégories et des facteurs de PRS au postsecondaire

Auteur-e-s / Année	Catégories	Principaux facteurs
CSE (2000)	3 catégories : environnementale, organisationnelle, caractéristiques d'apprentissage	Regroupant les facteurs de réussite (diplomation) au collégial (Sauvé <i>et al.</i> , 2006)
Oklahoma State Regents for Higher Education (2002)	5 catégories de « barrières » : financières, académiques, sociales/personnelles, sur le plan des services aux étudiants, sur le plan de l'insertion professionnelle	Regroupant les facteurs d'abandon aux É.-U., identifiant les facteurs personnels et institutionnels pour chaque catégorie (Sauvé <i>et al.</i> , 2008)
Bissonnette (2003)	5 catégories : personnels, interpersonnels, familiaux, institutionnels, environnementaux	Regroupant les facteurs d'abandon au Québec, cité par (Audet, 2008; Fréchette et Mignault, 2010; Sauvé <i>et al.</i> , 2006; Sauvé <i>et al.</i> , 2008; Simard, 2014; Théberge, 2008)
Pascarella et Terenzini (2005)	3 types : caractéristiques personnelles, caractéristiques de l'établissement, liens entre les deux	Regroupant les variables de réussite et d'apprentissage aux É.-U. (Vezeau et Bouffard, 2009)

Tinto (2005)	7 catégories de nature causale : difficultés scolaires, d'adaptation, incertitude de l'avenir, problèmes d'engagement, insatisfaction du programme, isolement social, difficultés financières	Regroupant les raisons d'abandon comme des facteurs de non-persévérance aux É.-U. (Tinto et Pusser, 2006)
Tremblay (2005)	10 catégories : personnelle, programme/curriculum, performance scolaire, économique/financière, emploi/carrière, réorientation, reliée au cours, reliée à l'institution, reliée à l'enseignement, autres	Regroupant les facteurs explicatifs d'abandon, étude québécoise, 49% liés aux programmes, 47% liés aux raisons de type personnel (Tremblay, 2005), appuyé par (Fortin, L. <i>et al.</i> , 2006)
Sauvé <i>et al.</i> (2006)	6 catégories : personnels, interpersonnels, familiaux, institutionnels, environnementaux, d'apprentissage	Regroupant les facteurs d'abandon et de persévérance, reprise de la catégorisation de Bissonnette (2003), ajout des facteurs d'apprentissage (motivation et stratégies), étude québécoise (Sauvé <i>et al.</i> , 2006)
Berger, Motte et Parkin (2007)	2 catégories : manque d'intérêt/insatisfactions envers le programme et absence d'objectifs de carrière	Regroupant les motifs d'abandon, le prix du savoir, étude canadienne (Sauvé <i>et al.</i> , 2008)
Ma et Frempong (2008)	4 catégories de nature causale : caractéristiques du programme, réseau social, aptitude à étudier au postsecondaire, attitude à l'égard des études postsecondaires	Regroupant les raisons, en ordre d'importance, incitant les étudiants canadiens à décrocher (Ma et Frempong, 2008)
Fréchette et Mignault (2010)	3 catégories : personnelle, familiale, institutionnelle	Regroupant les facteurs de persévérance scolaire en sciences humaines au collégial (Fréchette et Mignault, 2010)

Doray (2013)	1 épreuve principale : le désenchantement professionnel, « confrontation entre les représentations personnelles du domaine professionnel et les perspectives proposées par les agents éducatifs » (Sauvé <i>et al.</i> , 2008, p. 172)	Regroupant les enjeux et les difficultés dans une épreuve principale dans le cadre des parcours au collégial (Doray, 2013)
Bégin et Palkiewicz (2020)	2 rapports : le rapport au programme et le rapport aux cours	Regroupant en deux rapports à considérer dans le processus d'abandon, étude sur la PRS dans le cadre de l'UQAM (Bégin, 2020)

En complément à ce tableau des catégories de facteurs, Cloutier *et al.* (2005) ont effectué une recension de 46 revues scientifiques à l'échelle internationale en sciences de l'éducation au postsecondaire qui comportaient un sujet ou un thème lié à la réussite et à la persévérance. Leur intention était de dégager les indicateurs les plus fréquents pour mesurer la PRS d'étudiant.e.s. Selon leurs conclusions, les études qui se concentrent sur le cadre temporel de la première session ou de la première année sont nombreuses et sept indicateurs récurrents sont ressortis de leur recherche analytique : taux de fréquentation au collège, résultats scolaires, note moyenne obtenue pour un ou des cours spécifiques (durant une session, une année ou un programme d'études), perception du sentiment de compétence, réinscription ou persévérance aux études dans le même programme ou institution postsecondaire, taux de diplomation et durée de temps pour l'obtention du diplôme (Cloutier *et al.*, 2005, p. 150).

Les divergences et les disparités mises en lumière en examinant cette revue des écrits peuvent être analysées. En outre, il est intéressant de remarquer qu'un grand nombre d'études se penchant sur les facteurs de persévérance et réussite proviennent ou font référence aux recherches issues des États-Unis. Ces écrits scientifiques ainsi que leurs

résultats sont souvent utilisés pour appuyer et guider les recherches canadiennes et québécoises malgré leur réalité socioculturelle distincte et les nombreuses différences au sein des systèmes éducatifs. À des fins de transférabilité et pour l'adaptation au contexte spécifique de la présente étude, ces différences non négligeables sont à considérer consciencieusement. Ce constat suscite un encouragement à s'inspirer davantage des recherches à l'échelle nationale, voire provinciale, afin de mieux appliquer les retombées scientifiques et accorder une place aux influences plus significatives.

Dans la même lignée de pensée, un survol des facteurs ayant été documentés au Québec qui influencent la PRS dans le cadre d'études collégiales de manière générale servira à conclure cette section. Les facteurs répertoriés seraient les suivants : genre, travail, situation financière, sociale, orientation, institution, personnel, familiale, résultats antérieurs du secondaire, performance académique, moyenne en première session au cégep, admission dans un programme au premier choix, motivation, temps accordé aux études, difficultés scolaires, bien-être, santé, âge, valeurs, encadrement, satisfaction du programme, anticipation de l'échec et charge de travail (Guillette, 2006). Cette quantité de facteurs de natures différentes est considérable. Pour soutenir cette observation, Sauvé et Racette (2008) constatent « qu'il n'existe pas de véritable consensus dans les recherches qui puisse clairement identifier les facteurs facilitant la persévérance aux études et peu de chercheurs se sont tournés vers les conceptions des étudiants pour les questionner sur ce sujet » (p. 32-33).

2.3.2 Cinq logiques de réussite des cégépien-ne-s selon Roy (2015)

Pour s'appuyer davantage sur les recherches se rapprochant à la réalité du contexte québécois, le présent cadre théorique place les travaux de Roy (2015) en son cœur. Depuis 2001, Roy s'intéresse à la réussite au collégial et mène des recherches dans le contexte québécois en mettant de l'avant les perceptions des étudiant-e-s pour

comprendre leur réalité selon leur point de vue (2003). Sociologue de formation, sa posture de chercheur priorise la voix des cégépien-ne-s afin de contribuer aux sciences de l'éducation. Sa vision concorde avec les intentions de la présente étude et est donc adoptée pour frayer le chemin à la méthodologie empruntée.

Dans son ouvrage publié en 2006, Roy a écrit un essai sur les logiques sociales et la réussite scolaire des cégépien-ne-s (2006b). Se basant sur sa recherche en 2005 et sur les indicateurs du rendement et de la persévérance scolaire, cinq logiques ont été présentées sur un plan sociologique (Roy, 2005a, 2005b; Roy *et al.*, 2005). Les résultats de la recherche conduite par Roy et ses collaborateurs ont d'ailleurs été cités et intégrés dans le rapport du CSE en 2008 pour dresser un portrait de l'engagement et de la réussite au collégial.

Cependant, au fil du temps, Roy a poursuivi ses investigations et a publié plusieurs articles et résultats évolutifs (2006a, 2006c, 2007a, 2007b). Il s'est penché sur la variable de conciliation travail-études et celle de la réussite selon le genre pendant quelques années. En 2012, il a conduit une recherche guidée par les concepts d'identité, de genre et d'abandon scolaire, en se référant à la perspective théorique de Tinto (1975, 1987, 1993) comme cadre général d'analyse (Roy *et al.*, 2012). Par la suite, il a combiné les principaux constats de quatre de ses recherches, totalisant 4 289 cégépien-ne-s réparti-e-s dans 51 établissements collégiaux du Québec pour formuler des hypothèses, mener à terme son projet de thèse (2013) et publier un ouvrage en 2015. Parmi l'ensemble de ses publications, c'est ce plus récent ouvrage qui est retenu afin de présenter ses cinq logiques à l'égard de la PRS des cégépien-ne-s (Roy, 2015b). Considérant que ses recherches sont axées sur les perceptions d'étudiant-e-s, qu'elles se situent dans un contexte québécois, qu'elles sont reconnues en sciences de l'éducation, qu'elles portent sur la réussite au collégial depuis 2001 et que les résultats récemment publiés en 2015 présentent cinq logiques qui sont transposables au contexte en danse de la présente étude, il est pertinent de les retenir et de les expliquer davantage.

Selon les recherches de Roy (2013, 2015a, 2015b), voici donc les cinq logiques qui émergent quant à la réussite au collégial :

1. Valeurs des étudiant·e·s
2. Bien-être personnel (des étudiant·e·s)
3. Type institutionnel (facteurs endogènes)
4. Réseau social (parents et ami·e·s)
5. Type socioéconomique (travail-études)

La première logique, celle qui a trait aux valeurs, fait référence à l'importance accordée à la réussite, à l'effort, à l'obtention du diplôme, à l'acquisition de connaissances et au développement de compétences professionnelles. Les étudiant·e·s ont un mode de pensée utilitariste qui les incite à interroger les connaissances enseignées et à remettre en question les compétences recherchées en rapport à leurs buts et leurs aspirations universitaires ou professionnels. La notion de performance survient aussi parmi les thèmes importants. Cette logique structure les représentations et les actions des étudiant·e·s et s'avère la plus étroitement liée au rendement scolaire et à la réussite.

La deuxième logique concerne le bien-être personnel des étudiant·e·s. D'après les constats de Roy, « un étudiant sur cinq se dit *souvent* ou *très souvent* déprimé » (2015b, p. 30). Ce sentiment de dépression ou d'insatisfaction de soi est un indicateur important lié à l'abandon ou à la non-persévérance.

La troisième logique, de type institutionnel, regroupe les facteurs endogènes connus en éducation comme la qualité de la relation avec le personnel enseignant, l'adaptation au cégep, la satisfaction du programme et les activités parascolaires.

La quatrième logique aborde le réseau social, soit l'influence des ami·e·s, les relations et le soutien parental (moral et financier) ainsi que la valorisation provenant des parents et des pairs, à travers le parcours scolaire, qui a un impact considérable sur la PRS.

La cinquième logique est de type socioéconomique et porte sur la conciliation travail-études. Selon les statistiques de Roy (2015), sept étudiant-e-s sur dix ont un emploi durant leurs études et y consacrent, en moyenne, 16.5 heures par semaine. Ces chiffres représentent environ les deux tiers des cégépien-ne-s (Roy, 2015b). Néanmoins, un aspect significatif est la détermination d'un seuil sous lequel ces heures de travail sont un élément positif pour les étudiant-e-s et ne deviennent un obstacle à la réussite que si ce seuil excède 20 heures par semaine.

Dernièrement, les conclusions de Roy démontrent que les facteurs exogènes (valeurs, bien-être, réseau social ou de type socioéconomique) s'avèrent statistiquement dominants par rapport aux facteurs endogènes (type institutionnel) connus en éducation.

De plus, pour établir un lien avec le modèle de Tinto (1993), Roy (2015) constate que les étudiant-e-s des cégeps au Québec de nos jours se sentent majoritairement bien intégré-e-s dans leur établissement d'études collégiales. Ceci permet d'envisager la possibilité de tendre vers les cinq logiques, de façon potentiellement prédominante, lors de l'analyse pour la présente recherche. Puisque la variable interactionnelle d'intégration n'est pas un facteur significatif pour Roy (2015), mais est tout de même considérée dans la présente étude, le modèle de Tinto (1993) est donc retenu de manière complémentaire aux cinq logiques retenues de Roy (2015) afin de répondre à la question de recherche au moyen d'une analyse plus complète.

Il importe aussi de soulever la variable du genre, bien explorée dans les propos de Roy (2012, 2015). Il est à noter qu'en comparaison avec les garçons, les filles au cégep réussissent généralement mieux, elles persévèrent davantage, elles sont plus engagées à produire des efforts et elles sont plus en harmonie avec le système et les exigences. D'un autre côté, les filles ressentent plus de stress que les garçons et elles se sentent davantage déprimées (Ducharme, 2012; Roy, 2015a; Roy *et al.*, 2012). Cet énoncé concorde statistiquement avec « la réalité au secondaire où deux fois plus de filles que

de garçons, en proportion, auraient un niveau élevé de détresse psychologique » (Roy, 2015b, p. 31). Après avoir présenté les cinq logiques de Roy (2015) et pris en considération la population majoritairement féminine dans le contexte en danse au collégial, il convient de réitérer la justification de l'utilisation de ces logiques par leur adaptabilité et leur transférabilité au contexte particulier pour la présente recherche.

2.3.3 Adaptation au contexte des programmes préuniversitaires en danse

Pour revenir au contexte des programmes préuniversitaires en danse et rapporter cette balise importante au cadre théorique, rappelons que toute recherche au sujet de l'identification des facteurs de PRS présente évidemment des variations selon le type d'institution ainsi que pour chaque établissement et pour chaque programme (Cabrera *et al.*, 1993; Sauvé *et al.*, 2008; Tinto, 1993; Tinto et Pusser, 2006; Vezeau et Bouffard, 2009). Ce faisant, des précisions quant à l'adaptation au contexte sont requises pour la présente étude.

Bien que des recherches aient été menées dans le contexte de la formation en danse au postsecondaire, elles proviennent majoritairement des États-Unis (Kerr-Berry, 2012; Martin, 2013; Risner, 2010, 2017; Sööt et Viskus, 2014; Stinson, 2010). Par exemple, Schupp (2017) a conduit des recherches au sujet de la problématique de diversité culturelle en danse au postsecondaire, stipulant le besoin de reconceptualiser les programmes à l'appui des constats faisant état des insatisfactions des étudiant·e·s et des incohérences institutionnelles ou curriculaires (Schupp, 2017; Schupp et McCarthy-Brown, 2018). Malgré la provenance de ces recherches américaines, ceci renvoie aux facteurs de la troisième logique de Roy (2015), soit de type institutionnel.

Au Québec, plusieurs recherches dans le champ de la didactique de la danse au postsecondaire portent sur les discours de la santé, des blessures et de la culture du silence régnant dans ce milieu (Fortin, 2008; Fortin, 2018; Fortin et Rail, 2009; Tremblay, 2011). Aux lésions physiques « quantifiées par la littérature scientifique se

rajoutent celles de la santé psychologique, du bien-être moral, qui surpasseraient les difficultés des blessures physiques » (Casale, 2018, p. 308). Selon Roy (2005, 2015), le fait de ne pas se sentir bien dans sa peau, d'être stressé ou déprimé, sont des facteurs majeurs nuisant à la PRS au collégial. Ceci renvoie à la deuxième logique de Roy (2015) concernant le bien-être (physique et mental) des étudiant·e·s.

En lien avec la santé (physique et mentale), selon Dumont *et al.* (2016), la décision de « révéler une blessure est souvent vécue par le danseur comme un risque de s'exclure d'un groupe, d'une dynamique » (p. 238). S'ajoute alors un rapport au réseau social, soit la quatrième logique de Roy (2015). Dans cette même logique, il importe de considérer la valorisation des études postsecondaires en danse provenant du réseau social et qui influence le soutien (moral et financier) offert aux étudiant·e·s ayant choisi ce champ disciplinaire.

Ayant soulevé l'aspect de la santé en danse au collégial, il s'avère judicieux de mettre en relation la cinquième logique de Roy (2015) avec le contexte de la présente étude. En effet, « les recherches en sciences de la danse de ces dernières années montrent que la notion de fatigue est l'un des facteurs principaux de blessure en danse » (Dumont *et al.*, 2016, p. 240). Ce faisant, le seuil critique de 20 heures de travail par semaine conciliées aux études pourrait être remis en question. Une semaine chargée de plus de 50 heures, constituée d'un emploi du temps incorporant plusieurs heures de danse ou en mouvement, n'offre pas assez de moments de récupération ou de temps pour l'entraînement préventif. La prévention des blessures concerne la prévention des obstacles, des arrêts médicaux, des interruptions de parcours et donc la prévention de facteurs pouvant potentiellement nuire à la PRS des étudiant·e·s. Ainsi, la logique de type socioéconomique (Roy, 2015) prend une tout autre dimension et comporte certaines variables propres au contexte en danse (type d'emploi, exigences physiques supplémentaires, répercussions sur la charge de nature physique ou émotionnelle,

impact sur la santé des étudiant·e·s, seuil critique d'heures de travail par semaine différent).

Finalement, la plus importante logique selon Roy (2015) est sa première, soit celle des valeurs des étudiant·e·s. En l'adaptant brièvement au contexte préuniversitaire en danse, le système des valeurs propres à cette population au sein de ce programme particulier façonne les croyances, l'éthique de travail intensif, l'engagement dans les études malgré les corps et les esprits possiblement épuisés, la quantité d'effort et de discipline en lien à la passion ainsi que la construction d'un seuil de tolérance à la fatigue et à la douleur très élevé (Casale, 2018). Dans une perspective ethnographique, Sorignet (2006) écrit que « tenir la douleur fait partie des compétences professionnelles des danseurs » (p. 51). Cela dit, il importe d'aborder objectivement le concept de compétences au sein du système éducatif collégial pour décrire en quoi consiste le programme préuniversitaire en danse.

2.4 Concept de compétence et programme préuniversitaire en danse

Afin de mieux comprendre les balises du cadre théorique de la présente recherche, l'approche par compétences qui structurent les programmes collégiaux est brièvement décrite dans cette section. Le programme préuniversitaire *DEC506.A0* en danse au Québec ainsi que les compétences qui lui sont rattachées seront également présentés. Avant de s'attarder à la description des compétences au collégial, il faut souligner que les programmes sont, à l'origine, généralement construits en fonction des déterminants universitaires (pour la danse : technique de niveau intermédiaire, capacité de création et d'interprétation) « et non à partir d'une réflexion sur la formation des étudiants ou d'une problématique » (Guillette, 2006, p. 21). Quoique les déterminants universitaires ne soient pas remis en question dans le cadre de cette recherche ou même dans la problématique, une réflexion sur la formation et les parcours est proposée. À l'aide de certain·e·s auteur·e·s l'ayant déjà étudié, le concept de compétence sera clarifié dans

les prochaines sous-sections à la lumière du programme d'études collégiales en danse cadrant cette recherche.

2.4.1 Approche par compétences dans les programmes en danse au collégial

L'approche par compétences (APC) a été adoptée lors de la réforme de l'enseignement collégial en 1993, qui invitait les collèges au Québec à envisager que les objectifs devaient désigner des compétences « à faire maîtriser » (Howe, 2017, p. 5). Pourtant, selon Jonnaert (2014), cette confusion entre les concepts d'objectifs et de compétences a perduré et, à ce jour, « la notion de compétence reste ainsi nébuleuse dans le champ de l'éducation » (Jonnaert, 2017, par. 14). Son utilisation est même au cœur de controverses dans le milieu (Crahay *et al.*, 2010). Néanmoins, l'APC est actuellement l'approche en vigueur dans l'ensemble du système d'enseignement collégial au Québec (Gosselin *et al.*, 2017).

Le concept de compétence a été défini à plusieurs reprises par différent·e·s auteur·e·s (Jonnaert *et al.*, 2004; Legendre, 2008; Tardif, 2006), mais la définition proposée par le Gouvernement du Québec en 2001 (p. 4), à laquelle Raymond et Lord (2018) font aussi référence au regard des programmes de danse en milieu scolaire québécois, consiste en « un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources » (p. 46). Étant complexes et multidimensionnels, le concept de compétence et l'APC sont survolés parmi les assises théoriques dans l'optique de présenter les éléments pertinents et s'en tenir aux notions utiles pour la présente recherche.

Dans les programmes de danse scolaires au primaire et au secondaire, trois compétences disciplinaires constituent le fondement de ce champ didactique particulier : créer, interpréter et apprécier. Comme Raymond et Lord (2018) le soulignent, « il s'agit de trois compétences qui contribuent à l'atteinte des visées d'éducation artistique, esthétique et culturelle que l'école québécoise a adoptées » (p.

45). Cependant, au collégial, l'interprétation et la mise en œuvre des compétences relèvent de l'interprétation subjective que chaque enseignant·e en fait et de l'autonomie que chaque établissement possède. Ainsi, « il faudrait alors se demander s'il s'agit de compétence au regard de la discipline artistique en question, ou au regard de l'institution d'enseignement, au regard du milieu de l'art ou encore de la société en général » (Gosselin *et al.*, 2016, p. 282). Il faut comprendre que l'APC est en fait une approche de planification de l'enseignement et des apprentissages, basée sur le développement de compétences qui structurent, au sens large, les fondements d'un programme selon les valeurs institutionnelles et l'autonomie pédagogique que détiennent les enseignant·e·s.

2.4.2 Programme préuniversitaire en danse (DEC 506.A0)

Avant de présenter les grandes lignes du programme préuniversitaire et des compétences en danse *DEC506.A0*, il est important de stipuler que le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur accorde aux établissements une grande liberté de développer leur programme par une autonomie dans la construction de grille de cours et de contenu à partir d'un devis ministériel. Le but principal des programmes d'études collégiales est de préparer les étudiant·e·s à exercer une profession ou à poursuivre leur parcours vers des études universitaires (MEES, 2017a). Selon le devis ministériel, le programme en danse offre « une formation intermédiaire en ce qui concerne les techniques de la danse, l'interprétation et la création. L'ensemble de cette formation permettra d'acquérir les compétences et la polyvalence requises pour poursuivre des études universitaires dans ce domaine » (MEES, 2017b, p. 6). Ainsi, certaines nuances apparaissent en comparant les compétences en danse au collégial (techniques, interprétation, création) aux trois compétences des programmes de danse scolaires au primaire et secondaire nommées précédemment (créer, interpréter, apprécier).

Ne visant pas l'atteinte d'un niveau professionnel (Fortin, S. *et al.*, 2017) et comportant une accessibilité aux étudiant-e-s avec ou sans expérience préalable, la formation préuniversitaire en danse subit les conséquences de « l'hétérogénéité des classes (notamment en ce qui a trait au niveau de maîtrise du mouvement) et aux connaissances inégales des étudiants sur la danse » (Leduc *et al.*, 2012, p. 391). Ces inégalités et disparités parmi les cohortes posent plusieurs difficultés et sont aggravées par un manque de clarté dans les descriptions et dans les représentations des programmes.

Par exemple, de multiples sites web servant à orienter les étudiant-e-s dans leur choix de programme et de carrière présentent des divergences. Le moteur de recherche *Mon Emploi* décrit les compétences à acquérir comme visant « une formation équilibrée qui comprend une formation générale rigoureuse et une formation intermédiaire »⁵. Le site similaire de *Métiers Québec* stipule qu'à la fin du programme, les étudiant-e-s auront acquis un niveau intermédiaire en danse, « c'est-à-dire une maîtrise adéquate des techniques et des mouvements classiques et modernes avant d'entreprendre des études professionnelles en danse », et ouvre même un discours sur les futures conditions salariales avec le commentaire « bien beau une carrière en danse, mais tu ne crois pas pouvoir gagner ta vie en ne faisant que ça ? Choisis plutôt un programme double DEC »⁶. Le service régional d'admission au collégial de Québec (SRACQ) affirme que « le programme Danse s'adresse particulièrement aux étudiant-e-s qui aiment la danse contemporaine »⁷ tandis que le SRAM décrit le programme conformément au devis ministériel comme étant « basé sur une approche humaniste. Centré sur le développement de la personne, il offre à l'étudiant une formation corporelle

⁵ Site web : <https://www.monemploi.com/formations/programmes/pre-universitaire/dec-en-danse/danse-8d3c3b4a-46c1-40ab-b484-dc22d9784d94>, consulté le 28 avril 2021.

⁶ Site web : <https://www.metiers-quebec.org/preuniv/arts3.htm>, consulté le 28 avril 2021.

⁷ Site web : https://www.sracq.qc.ca/trouver-un-programme/Programme.aspx?pmi_id=264c, consulté le 28 avril 2021.

fonctionnelle, actualisée et polyvalente ainsi qu'une formation théorique favorisant l'acquisition de l'habileté intellectuelle nécessaire à l'étude du mouvement et de la danse comme formes d'art »⁸. Ces contradictions contribuent à la création de représentations erronées de la part de l'étudiant-e qui développe des attentes envers les institutions, surtout en considérant que les établissements mettent de l'avant leurs avantages dans l'espoir de rendre leur programme unique et convoité. Dans le prochain chapitre, un regard est posé sur les quatre établissements offrant le programme préuniversitaire en danse *DEC506.A0* au Québec dans le but d'éclairer leurs particularités, de présenter le terrain de recherche et présenter les différences institutionnelles à considérer lors de l'analyse pour la présente recherche.

2.5 Objectifs spécifiques de recherche

L'élaboration de ce cadre de recherche permet d'établir les assises théoriques et conceptuelles. Les objectifs spécifiques de recherche sont énoncés pour conclure ce chapitre. Afin de les formuler de façon claire et précise, certains choix terminologiques sont justifiés.

Dans un premier temps, l'emploi du terme de perception se justifie par l'importance de considérer davantage les perceptions des étudiant-e-s à l'égard de leur parcours de formation au collégial, ce que soutiennent Vezeau et Bouffard (2009) ainsi que Bégin et Ringuette (2005). Comme le souligne le CSE (1995), « l'éducation est une œuvre collective et, sans l'engagement des élèves, aucune réussite n'est possible » (p. 100). Dans le milieu collégial, les étudiant-e-s sont au cœur de leur réussite et des réflexions en matière de PRS (Vasseur, 2015a). D'ailleurs, dès 1995, le CSE a publié qu'il désirait « partager avec eux et elles [les étudiant-e-s] cette conviction que leur parole est

⁸ Site web : <https://pygma.ca/506A0>, consulté le 28 avril 2021.

importante, voire essentielle au développement d'un système qui les respecte et sait les soutenir dans leur cheminement » (p. 100). Le terme de perception est donc employé dans son sens commun, soit comme un synonyme de point de vue ou d'opinion. La perception est une manifestation de la façon dont les étudiant·e·s voient le monde (McDonald, 2011). Adhérant à la même interprétation du terme que Grenier (2006), un des buts de la présente recherche est de comprendre le sens de leurs expériences, de ressentir les choses telles que les étudiant·e·s le ressentent et d'expliquer les choses comme ils-elles se les expliquent. L'étude de la PRS au sein des parcours au collégial étant complexe et multifactorielle, elle ne peut être pleinement comprise qu'en mettant l'accent sur les différentes expériences vécues en analysant les perceptions des étudiant·e·s (CSE, 2008; Tinto, 2017; Tinto et Pusser, 2006).

Dans un deuxième temps, comme mentionné dans les questions de recherche, ce sont les parcours de formation qui sont abordés dans la présente étude. Le choix de ce terme se justifie, en grande partie, en citant Doray (2013) qui décrit que cela permet de mieux saisir l'influence des différents facteurs intervenant dans la PRS puisque « le terme de parcours nous évite de penser la succession des situations de la manière linéaire » (p. 168). Selon Jourdan (2017), l'utilisation de ce terme explicite à la fois le contenu, les intervenants et les modalités pédagogiques en référant au « développement de capacités de prise de conscience et de compréhension d'enjeux complexes, de jugement critique et de compétences en action » (p. 1).

Considérant que cette recherche s'intéresse aux perceptions d'étudiant·e·s quant aux facteurs susceptibles d'avoir une influence sur la PRS au sein des parcours en danse dans le contexte des programmes préuniversitaires au Québec, voici les objectifs spécifiques de recherche :

- *Décrire* les perceptions d'étudiant·e·s en danse au collégial quant à la PRS au sein de leur parcours de formation.

- *Identifier* les facteurs ayant une influence sur la PRS d'étudiant-e-s dans les programmes préuniversitaires en danse au Québec.
- *Comprendre* l'influence de ces facteurs sur la PRS au sein des parcours préuniversitaires d'étudiant-e-s en danse au collégial.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre présente la méthodologie de l'étude. D'abord, le paradigme dans lequel la recherche s'inscrit et la posture épistémologique de la chercheuse sont présentés pour expliquer le choix d'opter pour une approche méthodologique mixte. Une recension d'écrits scientifiques permet d'appuyer le type de recherche choisi et de justifier l'emploi des méthodes mixtes. Ensuite, un portrait de la population cible et du terrain de recherche est dressé à l'aide d'une description de l'échantillonnage des participant·e·s et d'un survol des caractéristiques des quatre établissements collégiaux au sein desquels l'étude se déroulera. De plus, les procédures et les protocoles pour opérationnaliser la recherche sont présentés. Par la suite, les outils pour la collecte des données sont détaillés et les instruments sont approfondis séparément pour chacun des volets quantitatif et qualitatif. Les avantages et les limites des choix méthodologiques et des outils de collecte sont également décrits. Un aperçu des méthodes privilégiées pour l'analyse des corpus de données et de leurs limites respectives est donné dans le but d'appréhender le processus de traitement et d'analyse des données. La crédibilité de la recherche est mise en lumière par l'énonciation de la stratégie de triangulation employée. En dernier lieu, les considérations éthiques sont abordées pour conclure ce troisième chapitre.

3.1 Posture épistémologique

Dans le cadre de recherches scientifiques, « des choix épistémologiques, théoriques et méthodologiques sous-tendent toutes les composantes d'une enquête » (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 122). Pour cette présente recherche, le paradigme concordant avec l'intention fondamentale et la visée de l'étude pour accroître la PRS en danse au collégial est un « paradigme mixte pragmatiste qui résulte de la combinaison des paradigmes postpositiviste et interprétatif » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 36). D'après Creswell (2007), le paradigme pragmatiste met l'accent à la fois sur l'avancement des savoirs et sur l'amélioration de la condition humaine (Fortin et Gagnon, 2016). Comme les objectifs spécifiques de la présente étude visent à rendre compte des perceptions d'étudiant-e-s quant à la PRS au sein de leur programme préuniversitaire en danse afin de dégager des facteurs inédits ayant une influence sur la PRS dans les parcours de formation collégiale dans le but d'accroître la PRS et de contribuer au champ de la didactique de la danse, il semble approprié d'adopter le *paradigme mixte pragmatiste*. Selon Fortin et Gagnon (2016), ce paradigme « se fonde sur le postulat que la collecte de plusieurs types de données fournit une meilleure compréhension du problème de recherche » (p. 248). Cet énoncé justifie l'approche de recherche choisie et la cohérence des méthodes de recherche, de collecte et d'analyse de données qui sont détaillées plus loin. Tous les choix et les éléments de ce chapitre sont appuyés par cette position pragmatique qui guide le développement de la méthodologie.

S'appuyant sur la typologie de Van der Maren (2014), cette recherche est empirique puisqu'elle « comprend une collecte de données dans le monde concret pour décrire ou expliquer un ou des phénomènes » (Gaudreau, 2011, p. 82). Il s'agit d'une recherche descriptive qui a pour but de tracer un portrait d'un phénomène pour établir des liens entre les divers éléments (Lamoureux, 1995). Pour résumer, la présente recherche, dite empirique en milieu éducatif, est ainsi appliquée à la PRS et descriptive des liens entre les facteurs de PRS en danse. Les connaissances contextualisées et qui en sont dégagées

permettent de décrire, le plus fidèlement possible, les perceptions d'étudiant-e-s quant aux facteurs influençant la PRS au sein de leur programme de formation préuniversitaire.

3.2 Méthodes de recherche mixtes

En congruence avec le paradigme pragmatiste adopté pour la recherche, l'approche méthodologique de type mixte est privilégiée. La présente section permet d'expliquer pourquoi ce choix s'avère le plus logique et cohérent pour servir l'étude. Ce projet de recherche est circonscrit par un cadre théorique ayant pour noyau central le concept de PRS. Une recension d'écrits permettant de saisir la méthodologie empruntée dans plusieurs enquêtes sur le sujet permet également d'agrèer au constat de Chenard et Doray (2013). Ces auteurs stipulent qu'alors que plusieurs recherches définissent la PRS par des données statistiques et quantitatives, certain-e-s chercheur-e-s dans la dernière décennie ont voulu porter leur attention sur une analyse des parcours éducatifs en se penchant vers une approche de type plutôt qualitatif. Néanmoins, selon les écrits scientifiques de plusieurs auteur-e-s, l'approche de type mixte et le choix d'opter pour cette combinaison des méthodes qualitative et quantitative se révèlent comme étant la meilleure formule à laquelle avoir recours pour mieux répondre aux questions soulevées dans cette recherche (Fortin et Gagnon, 2016; Creswell et Poth, 2016; Gaudreau, 2011; Karsenti et Savoie-Zajc, 2018). Selon la perspective de Tashakkori et Teddlie (2010), « en dépit de ces divergences et du fait que la recherche qualitative est souvent présentée en opposition à la recherche quantitative, plusieurs auteurs soutiennent que l'une et l'autre méthode peuvent se côtoyer à l'intérieur d'un même paradigme, ce qui fait ressortir leur complémentarité » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 27). Le choix de conjuguer les approches quantitative et qualitative pour la présente recherche se fonde donc sur cette complémentarité, appuyée par le paradigme pragmatiste (Gaudreau, 2011). Toutefois, la pertinence de chacune des approches sera

justifiée individuellement pour démontrer et argumenter de manière plus détaillée comment l'utilisation conjointe de ces deux pôles méthodologiques produit une analyse plus complète de la problématique et pourquoi elle est considérée comme le meilleur moyen de répondre pleinement aux questions et aux objectifs de recherche.

Dans un premier temps, la recherche descriptive quantitative « vise à fournir un portrait détaillé des caractéristiques de personnes, d'évènements ou de populations » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 32). Pour la présente recherche, cette approche comporte l'avantage de rejoindre un plus grand nombre d'individus et de contribuer, à plus grande échelle et à l'aide de statistiques significatives, à l'apport de nouvelles connaissances qui gravitent autour des dimensions d'un questionnaire d'enquête complété en ligne par les participant·e·s (Grenier, 2006).

Dans un deuxième temps, l'approche qualitative permet l'émergence de nouvelles dimensions en s'intéressant à la subjectivité des phénomènes étudiés et « vise la compréhension et l'interprétation des pratiques et des expériences plutôt que la mesure des variables à l'aide de procédés mathématiques » (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 13). Ce type d'approche sert à mieux comprendre la vision du monde des individus « à partir du sens que ces derniers donnent eux-mêmes à leurs expériences » (Gaudreau, 2011, p. 61). Le volet qualitatif, auprès d'un plus petit échantillon de participant·e·s pour cette recherche, favorise l'approfondissement du réel des individus et permet d'appréhender leurs propos et leurs perceptions en tenant compte du contexte particulier de l'étude. Selon Savoie-Zajc (2018), la recherche qualitative a l'avantage de saisir « la nature et la complexité des interactions d'un environnement déterminé, et d'orienter sa collecte de données en tenant compte de la dynamique interactive du site de recherche » (p.193). Le choix de ce type de méthodes est appuyé par la notion qu'elles sont « cohérentes avec les dynamiques curriculaires, organisationnelles, culturelles et sociales, contextes dans lesquels les pratiques s'exercent » (Savoie-Zajc, 2018, p. 194).

Pour justifier l'amalgame des deux approches et des méthodes mixtes de collecte de données, il importe de préciser que les études de Roy (2005b, 2006b, 2006c, 2013, 2015a, 2015b; Roy *et al.*, 2012; 2005), qui constituent un élément d'importance dans le cadre théorique pour cette recherche, s'inscrivent toutes dans l'idée de mettre à profit les diverses méthodes découlant d'une approche méthodologique mixte. De plus, considérant qu'il semble « se dégager un consensus quant au bienfondé de la mixité des méthodes pour résoudre des problèmes de recherche plus complexes et présenter une diversité accrue de points de vue » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 246), le choix de combiner les approches quantitative et qualitative et d'opter pour cette méthodologie s'avère cohérent et valable dans le contexte de cette recherche portant sur un problème multifactoriel complexe et non documenté à l'égard de la PRS chez les étudiant-e-s en formation préuniversitaire en danse au Québec.

3.3 Population, terrain de recherche et procédures

Dans cette section, la population, le terrain de recherche et les procédures pour opérationnaliser le projet d'étude sont décrits. Comme mentionné dans les chapitres précédents, la recherche est menée à l'échelle provinciale auprès de la population cible d'étudiant-e-s (entre 17 à 21 ans) inscrit-e-s au programme préuniversitaire en danse (DEC 506.A0) dans les quatre établissements collégiaux suivants : le Cégep de Saint-Laurent, le Cégep de Sherbrooke, le Cégep de Drummondville et le Collège Montmorency. Ces quatre cégeps s'avèrent les seuls établissements offrant à ce jour le programme préuniversitaire en danse au Québec.

3.3.1 Description de l'échantillonnage

L'échantillonnage des participant-e-s est fait en deux parties. Les échantillons proviennent de la population cible, composée de l'ensemble des étudiant-e-s inscrit-e-s à temps plein dans le programme préuniversitaire en danse *DEC 506.A0* (1^{re} et 2^e

années), soit 191 étudiant·e·s (automne 2022), au sein des quatre établissements à l'étude. Ces quatre établissements constituent l'ensemble du terrain de recherche englobant les différents établissements d'enseignement collégial qui offrent le programme. Le premier échantillon comprend 35 répondant·e·s sur les 88 étudiant·e·s ayant accepté de participer à la recherche par la signature d'un formulaire d'information et de consentement (voir Annexe C – Formulaire d'information et de consentement). Ces répondant·e·s ont rempli un questionnaire d'enquête en ligne et ce premier échantillon ($n = 35$) ne considère que les réponses complètes au questionnaire pour le volet quantitatif de la recherche. Ce nombre est représentatif d'un taux de participation de 40%. Selon Gaudreau (2011), ce taux est cohérent avec les pourcentages pour les recherches en sciences de l'éducation, n'excédant guère 50%, et souvent moins, pour les questionnaires en ligne.

Le deuxième échantillon de l'étude est constitué de huit participantes ($n = 8$) provenant du premier échantillon d'étudiant·e·s ayant répondu au questionnaire d'enquête. Ces participantes ont indiqué leur intérêt à être considérée pour une entrevue par leur réponse à une question de recrutement pour la participation à ce volet qualitatif dans le formulaire d'information et de consentement. Ce deuxième échantillon a été retenu de manière intentionnelle, c'est-à-dire qu'il a été planifié à partir d'un ensemble de critères de sélection (Savoie-Zajc, 2018). En effet, l'échantillon devait contenir un·e étudiant·e par année de formation (1^{re} et 2^e) et par cégep (4 établissements d'enseignement), pour le nombre total de huit. Les participant·e·s devaient être inscrit·e·s à temps plein dans le programme préuniversitaire *DEC 506.A0*, mais aucun critère de rendement scolaire n'était exigé. Une pige aléatoire a été conduite afin de sélectionner le ou la participant·e parmi les volontaires dans chaque cohorte. De plus, ce choix est justifié par le fait qu'un nombre de 6 à 12 participant·e·s est suffisant pour atteindre la saturation des données dans les recherches qualitatives (Thouin, 2014). Cette stratégie d'échantillonnage vise un juste équilibre parmi les participant·e·s, représentatif de chaque établissement et de

chaque année, qui est propice à l'identification des facteurs de PRS et qui offre une variété suffisante d'expériences vécues par les étudiant-e-s pour alimenter les entrevues semi-dirigées. Le deuxième échantillon permet de donner une voix aux étudiant-e-s du secteur préuniversitaire afin de répondre aux objectifs en décrivant leurs perceptions et en dégagant des facteurs de PRS adaptés au contexte particulier en danse dans le but de mieux comprendre leur influence sur les parcours de formation collégiale.

3.3.2 Caractéristiques des quatre établissements collégiaux de la recherche

Avant de poursuivre à l'explication des procédures pour opérationnaliser la recherche et des outils pour la collecte des données, un survol des caractéristiques des établissements d'enseignement constituant le terrain de recherche est nécessaire. Les quatre cégeps offrant le programme préuniversitaire en danse *DEC506.A0* au Québec⁹ comportent des particularités comprises dans la description de leur programme respectif, leur brochure départementale, leur site Web ou même leur grille de cours. Ainsi, ces quelques différences doivent être énoncées. Il est à noter que les éléments communs aux quatre établissements sont : l'exigence de passer une audition pour l'admission, sans préalables, non contingentée et l'élaboration du programme construit à partir d'un même devis ministériel (formation spécifique, 28 unités; formation générale, 26 ²/₃ unités). Cette formation comprend les axes de technique, de création et d'interprétation pour atteindre une pratique saine en ayant le bien-être des étudiant-e-s à cœur.

⁹ Il est à noter qu'en 2018, le Cégep de Rimouski a créé leur programme en danse (DEC et double DEC) qui n'a jamais eu la chance d'ouvrir par manque d'inscriptions. À ce jour, il demeure suspendu.

3.3.2.1 Cégep de Saint-Laurent¹⁰

Le Cégep de Saint-Laurent, fondé en 1984, se distingue par sa vision d'innovation et de continuelle amélioration de leur programme en danse. Il est d'ailleurs le seul établissement dont le programme en danse (16 cours de formation spécifique en deux ans) a été évalué par la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC) (Lafleur, 2006; Savard, 2014). Parmi ses particularités, il offre un cours de *Préparation à la classe technique* qui initie les étudiant-e-s, en début de parcours, aux pratiques somatiques. Le programme offre aussi des cours de *Rythmique* et d'*Acrobatie*. De plus, le département a nouvellement mis en place des cours de préparation aux auditions pour accompagner les étudiant-e-s avant même leur entrée au collégial.

3.3.2.2 Collège Montmorency

Créé en 1985, le Collège Montmorency demeure, selon les descriptions de contenu de leurs cours offerts (13 cours de formation spécifique en deux ans), le programme le moins actualisé puisqu'il offre exclusivement les styles originaires du début de sa création (danse classique et danse contemporaine). Dans le milieu, ce programme est reconnu pour sa force en création contemporaine. Le département dit se distinguer « par une approche répondant aux exigences du milieu de la danse professionnelle »¹¹. Il est à noter que la création contemporaine n'est pas représentative de l'ensemble du milieu, qui exige des qualités d'interprète et des compétences techniques requérant de plus en plus une capacité de polyvalence dans les styles en danse. Le Collège Montmorency s'avère être le seul offrant un suivi avec des physiothérapeutes pour encadrer les étudiant-e-s à leur entrée au programme.

¹⁰ Référence site web : <https://www.cegepsl.qc.ca/programmes/danse/>

¹¹ Référence site web : <https://www.cmontmorency.qc.ca/programmes/nos-programmes-detudes/programmes-preuniversitaires/danse/description-du-programme/>

3.3.2.3 Cégep de Drummondville¹²

Le Cégep de Drummondville, depuis ses débuts en 1988, vise la polyvalence en ayant intégré, dès sa création, le jazz moderne Simonson. Maintenant, ses particularités se font voir à travers la grille de cours et leurs contenus (15 cours de formation spécifique en deux ans), permettant d'expérimenter une variété de styles incluant le jazz et les danses urbaines popularisées. De plus, selon le descriptif du programme, un entraînement individualisé en salle de musculation est offert pour mieux encadrer les étudiant·e·s sur le plan de la santé physique.

3.3.2.4 Cégep de Sherbrooke

Étant le plus récemment créé, le programme offert par le Cégep de Sherbrooke tente, depuis 2008, de faire preuve d'originalité en mettant de l'avant une « formation actualisée, polyvalente et équilibrée, ralliant apprentissages kinesthésiques, intellectuels et sens artistique »¹³. Tout comme le programme de Drummondville, il offre des séances d'entraînement et enseigne la technique jazz moderne Simonson. Dans une optique similaire visant la polyvalence, le programme (17 cours de formation spécifique en deux ans) incorpore les styles de jazz Broadway, de danses urbaines, de lyrique ainsi que divers autres styles à travers une variété d'ateliers offerts par des artistes invités au sein de cours obligatoires dans la formation en danse.

3.3.3 Procédures et protocoles pour opérationnaliser la recherche

En matière de temporalité et en fonction des délais d'obtention des certificats d'éthique (voir Annexe A – Certificats d'approbation éthique), les étudiant·e·s ont été recruté·e·s

¹² Référence site web : <https://www.cegepdrummond.ca/programme/danse/>

¹³ Référence site web : <https://www.cegepsherbrooke.qc.ca/fr/programmes-etudes/programmes-preuniversitaires/danse>

au cours de la session d'automne 2022. La chercheuse a fait parvenir une lettre (voir Annexe B – Modèle de lettre de recrutement) à la coordonnatrice du département ou à une personne responsable au sein de l'établissement pour entamer le processus de recrutement. Par la suite, un membre du personnel enseignant ou la coordonnatrice du programme a organisé au moment opportun pour une rencontre auprès des étudiant·e·s afin d'offrir à la chercheuse l'occasion d'expliquer le contexte de l'étude, de présenter les objectifs, d'énoncer la nature confidentielle des informations ainsi que les modalités pour le déroulement du projet de recherche. La chercheuse s'est donc déplacée pour une rencontre initiale en personne avec les étudiant·e·s dans chaque établissement, sous la forme de brève séance informative. Cette opportunité, conditionnelle à l'accord et à la collaboration des établissements, offrait une fenêtre à la chercheuse afin d'établir un contact direct et de se présenter de vive voix de manière plus personnelle, dans le but d'humaniser le processus de recrutement, de stimuler l'intérêt, de solliciter les étudiant·e·s et d'augmenter le pourcentage de participation à l'étude. Un formulaire de consentement individuel (voir Annexe C – Formulaire d'information et de consentement) a été distribué et signé avant le début de la collecte par chaque participant·e ou par un parent/titulaire dans le cas des moins de 18 ans. La signature de ce formulaire autorisait aussi la chercheuse à contacter, par courriel ou par téléphone, un certain nombre d'étudiant·e·s parmi ceux et celles ayant accepté de participer au volet qualitatif de la recherche, dans l'éventualité qu'ils-elles aient été sélectionné·e·s pour une entrevue individuelle semi-dirigée. De plus, des détails au sujet des considérations éthiques, des droits et des ressources disponibles (coordonnées pour contacter la chercheuse ou le Comité d'éthique au besoin) étaient offerts dans le contenu informatif de ce formulaire.

Afin de faciliter et d'uniformiser l'opérationnalisation de la recherche pour le volet qualitatif, un guide a été conçu pour l'entrevue individuelle semi-dirigée comportant les questions et une idée de leur ordre malgré leur structure malléable (voir Annexe G – Guide pour l'entrevue individuelle semi-dirigée). De plus, un protocole d'entrevue a

permis d'assurer le bon déroulement des rencontres individuelles (voir Annexe E – Protocole d'entrevue individuelle). Les moments, les heures et les dates des entrevues ont été déterminés selon les disponibilités des participant·e·s du deuxième échantillon. Une fiche de renseignements sociodémographiques a été remplie préalablement aux entrevues pour permettre à la chercheuse de recueillir des informations supplémentaires sur les participant·e·s (voir Annexe F – Fiche de renseignements sociodémographiques). La chercheuse-intervieweuse a également pu prendre des notes au cours des entrevues enregistrées pour s'y référer de manière complémentaire lors de l'analyse des données qualitatives, comme il est suggéré par plusieurs auteur·e·s (Fortin et Gagnon, 2016; Gaudreau, 2011; Gauthier, 2009).

3.4 Méthodes et outils pour la collecte des données

Cette section permet de présenter les instruments qui ont été utilisés pour la collecte des données ainsi que de soulever, dans un souci de rigueur scientifique pour la recherche, certaines limites à l'égard des choix méthodologiques et des outils de collecte.

3.4.1 Instrument pour le volet quantitatif: questionnaire d'enquête

L'instrument principal pour le volet quantitatif, soit le *questionnaire d'enquête*, doit être présenté pour le cadre méthodologique de la recherche. Cette méthode de collecte des données exige des participant·e·s leurs réponses à un questionnaire d'enquête pouvant être administré sous forme électronique, transmis et retourné en ligne grâce à la convenance qu'offre internet (Fortin et Gagnon, 2016). L'utilisation de *LimeSurvey* a permis la protection des données par des mesures de sécurité institutionnelles qu'offre l'Université du Québec à Montréal.

À la suite d'une revue de plusieurs questionnaires utilisés dans des recherches connexes et des approches méthodologiques similaires, s'arrêter au choix du modèle de questionnaire déjà construit et validé par Roy (2013) s'avère pertinent (voir Annexe D – Questionnaire d'enquête). Par ses multiples études au sujet de la réussite au collégial et l'emprunt de ses cinq logiques de réussite (Roy, 2015b) de manière prédominante dans le cadre théorique de la présente recherche, le choix d'opter pour l'utilisation de son outil est justifié. Selon la recension d'écrits effectuée, il est fréquent que les chercheur·e·s aient recours à des instruments de mesure déjà disponibles et ayant de bonnes qualités métrologiques. Puisque l'emprunt du questionnaire d'enquête de Roy *et al.* (2010) fait preuve de cohérence avec les éléments conceptuels et théoriques retenus pour la recherche, ce questionnaire s'avère le meilleur instrument pour recueillir des données pertinentes dans le contexte de la présente étude.

Il comporte 55 questions en huit sections : A) caractéristiques personnelles des étudiant·e·s; B) collège comme milieu de vie; C) relations avec les professeur·e·s; D) engagement parascolaire au collège; E) réseaux familial et social; F) bien-être personnel; G) système de valeurs; H) conditions socioéconomiques (Roy *et al.*, 2010). Ce choix méthodologique permet d'analyser le corpus de données à la lumière des perceptions d'étudiant·e·s et selon les cinq logiques de réussite de Roy (2015) transposables au contexte en danse. La durée pour remplir ce questionnaire est d'approximativement 20 minutes. Ce faisant, les participant·e·s pouvaient prévoir entre 15-30 minutes afin de répondre aux 55 questions du questionnaire d'enquête à leur rythme et sans pression.

3.4.2 Méthode pour le volet qualitatif: entrevue individuelle semi-dirigée

Selon Gaudreau (2011), l'entrevue est la méthode de collecte de données la plus répandue dans les recherches qualitatives en éducation. En plus d'être l'une des plus utilisées en recherche qualitative, elle s'avère tout aussi pertinente dans cette présente étude. Plus particulièrement, la méthode d'*entrevue individuelle semi-dirigée* est

privilegiée pour sa forme structurée, mais tout de même assez malléable qui permet à chaque participant-e d'approfondir leurs propos sur les thèmes liés aux facteurs pouvant influencer la PRS. Savoie-Zajc écrit que cette méthode consiste en « une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur [...] dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux qu'il souhaite explorer avec le participant à la recherche » (Gauthier, 2009, p. 340).

Selon Paillé et Mucchielli (2016), l'entrevue semi-dirigée se prépare avec un souci d'ouverture à la spécificité des cas et à la réalité de chacun. Le *guide d'entrevue* (voir Annexe G – Guide pour l'entrevue individuelle semi-dirigée) a permis d'établir l'ordre des questions abordées avec les interviewé-e-s. Les questions ont été formulées de façon à recueillir des données sur les perceptions ou les attitudes en rapport avec les différentes dimensions de la PRS en danse au collégial. Selon Fortin et Gagnon (2016), « l'intervieweur peut commencer par des questions générales et poser progressivement des questions plus précises au sujet du phénomène considéré » (p. 321). De plus, comme le mentionne Savoie-Zajc (2018), l'entrevue peut être effectuée à distance au besoin, et médiatisée, par exemple, au moyen d'une application électronique telle que Zoom où l'image et les paroles peuvent être enregistrées. Le temps accordé pour chaque entrevue respectait les recommandations de Gaudreau (2011) et ont été d'une durée d'environ une heure (45 à 60 minutes) par entrevue individuelle.

Ces entrevues de type qualitatif ont permis d'accéder aux expériences humaines et mettent en lumière les perspectives individuelles des participant-e-s afin de mieux comprendre la nature de l'influence des facteurs de PRS à l'étude. Poupert *et al.* (1997) affirment que malgré leurs limites, le recours aux entrevues demeure « [...] l'un des meilleurs moyens pour saisir le sens que les acteurs donnent à leurs conduites, la façon dont ils se représentent le monde et la façon dont ils vivent leur situation, les acteurs étant vus comme les mieux placés pour en parler » (p. 175). Le choix de cette méthode, qui est en cohérence avec la posture épistémologique de la chercheuse voulant donner

une voix aux étudiant·e·s, se justifie par l'enrichissement de la collecte de données en recueillant des informations sur ce que ressentent et pensent les participant·e·s à la recherche. Ces informations permettent d'accorder de la valeur aux expériences personnelles des participant·e·s (Fortin et Gagnon, 2016; Paillé et Mucchielli, 2016).

3.4.3 Limites des choix méthodologiques et des outils de collecte

Au regard des objectifs poursuivis, les méthodes de recherche mixtes et les outils de collecte de données qui ont été présentés s'avèrent les choix méthodologiques les plus sensés pour la mise en œuvre de cette étude. Cependant, ils comportent leurs avantages et leurs limites. Premièrement, la recherche ne prétend pas inclure tous les parcours de formation possibles, car les échantillons ne considèrent pas les étudiant·e·s ayant abandonné ou changé de programme. Les perceptions particulières de ces étudiant·e·s ne sont donc pas documentées pour ce projet. Comme mentionné au début du chapitre, l'échantillon est composé de participant·e·s inscrit·e·s à temps plein dans le programme préuniversitaire en danse (DEC 506.A0).

Pour le volet quantitatif, le questionnaire d'enquête est un outil avantageux pour sa fidélité, sa constance et l'anonymat des réponses qu'il offre. Les participant·e·s, rassuré·e·s par cette confidentialité, peuvent être incité·e·s à répondre au questionnaire plus librement. Par contre, certains inconvénients du questionnaire d'enquête peuvent être un faible taux de réponse ainsi qu'un taux élevé de données manquantes ou de réponses incomplètes (Fortin et Gagnon, 2016). La rencontre initiale avec les étudiant·e·s pour présenter la chercheure, les objectifs de la recherche et expliquer le déroulement du projet est un moyen envisagé dans le but de solliciter leur passion pour la danse, leur intérêt et leur engagement dans l'étude afin d'améliorer ces taux. Cette rencontre initiale en personne a été privilégiée dans les 4 établissements à l'étude pour obtenir les meilleurs taux de réponse.

Pour le volet qualitatif, l'échantillon (n = 8) ne représente pas toute la complexité des perceptions des étudiant-e-s en danse. Il est à noter que la réalité des étudiant-e-s de 1^{re} ou de 2^e année n'est pas la même. Les expériences et les perceptions, à la suite d'une ou de trois sessions, peuvent varier considérablement. Comme le souligne Roy (2007b), « les valeurs ne sont pas des réalités figées, des natures mortes dans le cycle évolutif de l'étudiant. Bien au contraire, certaines valeurs peuvent s'avérer rapidement obsolètes dans l'esprit du cégépien à la faveur de quelques sessions [...] ou de changement de statut ou de mode de vie » (p. 28). Malgré ses limites, l'échantillonnage permet de représenter le mieux possible l'ensemble de la population, considérant la durée d'études et les expériences d'étudiant-e-s au sein des programmes. L'enquête se limite à produire un *instantané* dans le parcours des étudiant-e-s (Roy, 2007b). D'autant plus, les participant-e-s pour les entrevues individuelles se portaient volontaires, ce qui pouvait susciter leur ouverture ou leur aise à partager des expériences délicates que d'autres étudiant-e-s préfèrent possiblement ne pas révéler. Quoique l'anonymat soit préservé, l'entrevue peut restreindre le sentiment de liberté d'expression de l'interviewé-e, surtout au sujet de thèmes tabous en danse. Par exemple, comme mentionnée dans le chapitre sur la problématique, une culture du silence règne parfois, entre autres par rapport aux blessures en danse (Fortin, 2008). La chercheuse devait être à l'écoute pour faciliter l'échange, mettre les participant-e-s en confiance et instaurer d'emblée un environnement sécuritaire afin d'encourager le dialogue. Ses compétences *affectives* (empathie, sensibilité, authenticité, capacité d'établir une relation humaine), *professionnelles* (capacité de structurer l'entrevue, rétroaction, gestion de temps) et *techniques* (habiletés de communication, attention au langage non verbal, adaptabilité et reformulation des questions) ont été sollicitées lors des entrevues individuelles (Gauthier, 2009).

Deuxièmement, certains biais doivent être mentionnés et pris en considération afin d'être évités ou, du moins, d'être reconnus et énoncés dans la recherche (Gaudreau,

2011). Les expériences personnelles et professionnelles de la chercheure, les observations et les échanges informels avec des étudiant·e·s sur le terrain de recherche dans le passé ne doivent pas déteindre dans les analyses de la présente étude, bien qu'ils conditionnent la problématique. La chercheure a dû prêter attention à ce risque de perspective subjective afin de savoir comment tenter de demeurer le plus neutre possible pour éviter de manifester une forme de partialité et d'assurer la crédibilité de la recherche (Fortin et Gagnon, 2016). De plus, il faut reconnaître le risque de l'influence involontaire sur la participation d'étudiant·e·s au projet de recherche que pouvaient avoir les activités professionnelles de la chercheure ou son engagement dans l'industrie de la danse. Cet aspect a été énoncé et explicité dans chacune des demandes éthiques afin de faire preuve de transparence et d'authenticité.

Dernièrement, il est essentiel de souligner les contraintes temporelles, puisque la recherche est assujettie aux limites de temps du projet de mémoire dans le cadre de la maîtrise en éducation. Les limites des analyses sont présentées dans la section suivante.

3.5 Analyse des données

L'analyse des données consiste à examiner l'ensemble du corpus de données quantitatives et qualitatives recueillies dans l'optique de répondre aux questions de recherche et d'en faire l'objet d'analyses scientifiques qui sont détaillées dans cette section.

Les données quantitatives, provenant des réponses au questionnaire d'enquête, ont été analysées pour en produire des statistiques descriptives. Les données qualitatives, provenant des entrevues individuelles, ont été transcrites, transposées et traitées selon les axes thématiques et en fonction du cadre théorique de la recherche dans le but de dégager les thèmes et dresser un portrait du corpus qui permet de repérer le sens des propos et d'atteindre les objectifs de recherche. L'ensemble des résultats des analyses

sert à alimenter la discussion et à en tirer des conclusions pour mener le projet de recherche à terme et proposer des pistes de réflexion.

3.5.1 Statistiques descriptives

Dans le but de mieux comprendre les méthodes d'analyse des données quantitatives à l'étude, un survol des procédés est présenté. À l'aide du logiciel *LimeSurvey*, des analyses statistiques ont été effectuées (statistiques descriptives). La PRS est mesurée à partir des résultats en taux et pourcentages, de manière similaire aux recherches de Roy (Roy *et al.*, 2005). Ces résultats détaillés, se trouvant dans le prochain chapitre, servent aux deux premiers objectifs spécifiques de la recherche dans le but de dresser un portrait descriptif de l'ensemble du problème à l'étude.

3.5.2 Analyse thématique

Pour les fins de la recherche, le choix méthodologique des techniques d'analyse pour le corpus des données qualitatives doit être expliqué. D'abord, les données recueillies durant les entrevues individuelles ont été transcrites en *verbatim* (Fortin et Gagnon, 2016). De cette façon, chaque entrevue enregistrée a été transcrite intégralement en excluant toutefois les énoncés non pertinents pour la recherche tels que certaines onomatopées et les graves erreurs de grammaire et de syntaxe (voir Annexe J – Extraits des verbatims des huit entrevues). Les transcriptions ont ensuite été envoyées aux participant·e·s qui ont pu en faire la lecture et avoir la possibilité de modifier ou d'enlever certains mots ou courtes sections pour vérifier l'exactitude de la transcription des données et valider ou éclairer certaines incompréhensions au besoin (Gauthier, 2009; Savoie-Zajc, 2018). Ainsi, les participant·e·s ont eu à signer un formulaire de corroboration pour approuver le verbatim de leur entrevue semi-dirigée (voir Annexe H – Formulaire de corroboration). Un délai raisonnable d'un mois a été accordé pour retourner le formulaire signé à la chercheuse et les données, corroborées par les

participantes, ont subséquemment pu être traitées et analysées plus finement à l'aide de la méthode d'analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2016).

L'analyse thématique est une méthode qui permet de dégager les thèmes présents dans un corpus de données qualitatives. Elle sert à identifier les facteurs ayant une influence sur la PRS d'étudiant-e-s dans les programmes préuniversitaires en danse au Québec et à comprendre l'influence de ces facteurs (contributifs ou nuisibles au parcours) selon les perceptions des participant-e-s. Avec cette méthode d'analyse en recherches qualitatives, la chercheure a pu « procéder à quelques lectures du corpus et mener un travail systématique de synthèses des propos » (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 235). Selon Paillé et Mucchielli (2016), cette méthode est précieuse dans le cas d'une première expérience de recherche, dans une intention descriptive plutôt qu'interprétative ou comme utilisation complémentaire à des méthodes quantitatives. Cela étant dit et considérant que cette méthode est aussi privilégiée dans les recherches de Roy (2013, 2015b), le choix de retenir l'analyse thématique est justifié pour la présente étude par l'expérience de la chercheure, le paradigme adopté, la méthodologie de recherche et en cohérence avec le cadre théorique.

L'opération centrale de l'analyse thématique est constituée de la *thématisation*, qui consiste en la transposition d'un corpus pour en relever les thèmes pertinents et représentatifs du contenu analysé au regard de la problématique de recherche et des objectifs poursuivis (Paillé et Mucchielli, 2016). Il s'agit de « procéder systématiquement au repérage, au regroupement et, subsidiairement, à l'examen discursif des thèmes abordés dans un corpus » (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 236). Une lecture vigilante des transcriptions des entrevues, incluant les notes personnelles de la chercheure, pour extraire l'essentiel et synthétiser les discours a été requise. Deux fonctions servent à l'analyse : celle du repérage et celle de documentation (Paillé et Mucchielli, 2016). Pour faire parler les thèmes importants et les faire ressortir du

corpus, la démarche s'est avérée une demande constante de compréhension dans le but de perpétuellement mieux cerner et expliquer le phénomène à l'étude.

Dans la méthode d'analyse thématique, plusieurs transformations sont nécessaires et il est inévitable que « la thématization se transforme en cours d'analyse, certains thèmes apparaissant, d'autres disparaissant, des fusions ou des subdivisions ayant lieu » (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 263). Une ouverture d'esprit et une rigueur ont été primordiales pour répondre à ce risque d'évolution ainsi qu'aux efforts déployés tout au long du travail d'analyse pour arriver à une organisation précise et raffinée des thèmes. Conformément aux propos de Paillé et Mucchielli (2016), les trois éléments techniques adoptés sont énoncés. Le premier aspect, concernant la nature du support matériel, a été par papier (huit verbatims ont été imprimés afin de surligner et de travailler sur papier). Le deuxième aspect, concernant le mode d'inscription des thèmes, a été fait en marge puis transféré sur ordinateur pour faciliter le regroupement et les subdivisions. Le troisième aspect, à l'égard du type de démarche de thématization, a été fait *en continu*. Ce type est privilégié pour sa démarche ininterrompue par laquelle « les thèmes sont identifiés et notés au fur et à mesure de la lecture du texte, puis regroupés et fusionnés lorsque pertinent, et finalement hiérarchisés sous la forme de thèmes centraux regroupant des thèmes associés » (Paillé, 1996, p. 188). Ainsi, un *arbre thématique* (schéma de l'essentiel du propos) a pu surgir de cette méthode en se construisant progressivement, tout au long de la démarche, pour s'achever à la fin de l'analyse et la conclure par une synthèse menant à l'interprétation des résultats de manière complémentaire aux analyses statistiques du corpus de données quantitatives (voir Annexe K – Arbre thématique). L'analyse thématique a donc servi à regrouper les propos en thèmes dégagés des verbatims, permettant ainsi d'identifier des facteurs influençant la PRS sur la base de leur récurrence dans les discours. Les résultats de ce volet qualitatif sont présentés en détail dans le prochain chapitre.

3.5.3 Limites des méthodes d'analyse et crédibilité de la recherche

Il est nécessaire de soulever certaines limites respectives à l'analyse thématique et aux analyses des statistiques descriptives, ainsi que les critères de crédibilité considérés dans la recherche. Le choix de démarche en continu pour l'analyse thématique est avantageux, car il permet une analyse riche et fine du corpus de données qualitatives. Selon Paillé et Mucchielli (2016), la validité de la démarche est plus élevée que d'autres. Néanmoins, elle est plus complexe, plus personnelle et exige plus de temps. Un autre avantage est la mise à profit de la sensibilité expérientielle (expériences personnelle, intime et professionnelle) de la chercheure (Paillé et Mucchielli, 2016). Cependant, cette sensibilité venant de la chercheure doit demeurer un atout pour l'analyse et non un biais de subjectivité.

Pour les analyses des statistiques descriptives, les données quantitatives ont des limites quant aux données manquantes des réponses incomplètes qui ont été exclues et à la possibilité d'erreur humaine dans la préparation des données générées. De plus, les étudiant·e·s en situation d'échec scolaire ou démontrant une tendance à la non-persévérance pourraient être moins motivé·e·s à participer volontairement à l'étude, ayant alors un effet sur la représentativité des échantillons. Un taux de participation plus faible causé par l'administration du questionnaire d'enquête en ligne pouvait générer un risque de limite supplémentaire. Il est à noter qu'en raison des délais d'obtention de certains certificats d'approbation éthique, la chercheure a dû opérationnaliser la recherche dans un moment approchant la fin de session, ce qui peut également avoir eu un effet sur le taux de participation.

Le critère de crédibilité « consiste à vérifier la plausibilité de l'interprétation du phénomène étudié » (Savoie-Zajc, 2018, p. 208). Dans le contexte particulier de la présente étude, les données qualitatives recueillies doivent être perçues comme une approximation des perceptions des étudiant·e·s, car certains « blocages de communication ou des sujets jugés tabous par les répondants peuvent faire en sorte que

les interlocuteurs ne réussissent pas à engager un dialogue véritable » (Savoie-Zajc, 2018, p. 201). Pour atteindre le critère de crédibilité, des stratégies de triangulation peuvent être employées. Malgré l'impossibilité de faire corroborer les résultats finaux de la recherche par les participant-e-s, il a tout de même été possible de faire corroborer la transcription de leurs entrevues. Alors, comme le mentionne Savoie-Zajc (2018), le retour aux participant-e-s pour corroborer les verbatims, l'utilisation de plusieurs modes de collecte de données (questionnaire d'enquête et entrevues individuelles), et l'interprétation des résultats des analyses selon divers cadres théoriques (modèle de Tinto en 1993 et les logiques de Roy en 2015) sont trois stratégies auxquelles la chercheuse a pu avoir recours dans ce projet de recherche.

La triangulation, à l'égard des propos de Weis et Fine (2004, cité dans Savoie-Zajc, 2018), constitue « un mode de corroboration intéressant qui consiste à analyser un même corpus de données selon deux approches différentes » (p.212). Elle contribue à la crédibilité et à la fiabilité en faisant partie des critères de scientificité des recherches (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018). Cette technique a donc été utilisée dans les méthodes de traitement et d'analyse des données qualitatives, comme il a été mentionné précédemment dans la sous-section 3.5.2, décrivant l'analyse thématique retenue pour la présente recherche en plus d'avoir été utile pour l'analyse croisée des corpus de données quantitatives et qualitatives. En conséquence, la triangulation a permis d'approfondir l'interprétation des réponses et d'atteindre les critères de crédibilité et de fiabilité.

3.6 Considérations éthiques

En ce qui concerne les considérations éthiques de la recherche, les normes à appliquer qui ont été énumérées par Hobeila (2018) sont : « le consentement libre et éclairé; l'équilibre entre les risques et les avantages potentiels; le respect de la vie privée et de la confidentialité; et la répartition juste et équitable des avantages et des fardeaux de la

recherche » (p.66). L'éthique de la recherche, étant un ensemble de principes qui guident la conduite de l'étude, est abordée dans la présente section afin de confirmer les aspects qui ont trait au respect des personnes ainsi qu'aux principes de bienfaisance et de justice (Fortin et Gagnon, 2016). Le projet de recherche a été soumis au Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Montréal, ainsi qu'aux comités éthiques de recherche des 4 établissements pour obtenir l'approbation éthique (voir Annexe A – Certificats d'approbation éthique).

Pour commencer, des formulaires de consentement individuels ont été signés par les participant·e·s (ou par un parent/titulaire dans le cas des moins de 18 ans) de manière conforme au code de déontologie de l'Université du Québec à Montréal. Des informations au sujet des droits et des considérations éthiques sont clairement énoncées dans le contenu de ce formulaire (voir Annexe C – Formulaire d'information et de consentement). Les modalités de recrutement pour la participation sont sur une base volontaire. Dans le cas d'individus d'âge mineur, l'autorisation parentale ou le consentement du titulaire était obligatoire, autant pour la participation que pour la corroboration des transcriptions d'entrevues (voir Annexe H – Formulaire de corroboration). De cette façon, toute personne a bien été informée de la nature de l'étude, du but et des objectifs de la recherche afin d'en évaluer les avantages et les inconvénients. Ceux-ci ont été minimisés et limités le plus possible. Toute personne participant à la recherche pouvait cesser à tout moment de prendre part à l'étude sans préjudice ou justification de cette décision. Le consentement est donc libre, éclairé et continu (Fortin et Gagnon, 2016). Le bien-être des participant·e·s, pris en considération tout au long du projet de recherche, est dans l'optique de ne pas atteindre la qualité de vie des personnes et de toujours respecter la vie privée et la confidentialité. L'anonymat est préservé par l'utilisation de pseudonymes dans le but de ne pas rendre publiques les identités ni la nature personnelle des données recueillies. Les informations nominatives, par exemple, ont été retirées des données une fois le codage effectué et tous les documents renfermant des renseignements personnels, qui ont été conservés dans un

endroit privé et sécurisé tout au long de l'étude, devront être détruits de manière sécuritaire une fois les analyses terminées, validées et après une période de 12 mois après la publication du mémoire de recherche, conforme aux délais approuvés par le CERPÉ.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Ce chapitre présente les résultats de la recherche comportant les deux volets quantitatif et qualitatif, fondés sur une méthodologie mixte. Les deux premiers objectifs, cherchant à décrire les perceptions d'étudiant-e-s en danse au collégial et à identifier les facteurs ayant une influence sur leur PRS, sont atteints. Les résultats de chacun des volets sont présentés séparément. Ensuite, une analyse croisée des corpus de données quantitatives (statistiques issues des réponses au questionnaire) et qualitatives (thèmes dégagés des réponses à l'entrevue individuelle) permet une interprétation plus approfondie et complète des résultats structurée au regard des cinq logiques de Roy (2015). Parmi les réponses au questionnaire d'enquête, une sélection des questions dont les réponses sont le plus en lien avec les thèmes dégagés des entrevues individuelles a été faite pour venir appuyer les résultats qualitatifs avec quelques statistiques descriptives. Cette mise en relation des deux corpus de données donne un sens aux résultats permettant de tracer le chemin à la discussion présentée au prochain chapitre. De plus, des tableaux et des figures sont utilisés afin de faciliter la lecture, d'offrir un visuel plus concis des éléments significatifs et dans le but de présenter, de façon simplifiée, les facteurs identifiés selon les perceptions d'étudiant-e-s au sein des programmes préuniversitaires en danse au Québec.

4.1 Résultats du volet quantitatif

Les résultats significatifs découlant des analyses descriptives des données quantitatives sont présentés dans cette section, pour chacune des sections (sections A à H) du questionnaire d'enquête. Néanmoins, l'ensemble du corpus de données, provenant des réponses complètes au questionnaire d'enquête, a été examiné. Un rapport complet des résultats se retrouve annexé afin de pouvoir consulter, en détail, les statistiques descriptives des réponses aux 55 questions divisées en 8 sections du questionnaire (voir Annexe I – Rapport des résultats quantitatifs). À titre de rappel, au total, 35 étudiant·e·s sur un échantillon de 87 ont répondu au questionnaire d'enquête électronique, ce qui équivaut à un taux de participation de 40%.

Dans la section A, au sujet des *caractéristiques personnelles*, on constate que la majorité des répondant·e·s vivent avec deux parents ou avec un parent en alternance. Le Canada est le pays de naissance pour 91% des répondant·e·s et le français est la langue maternelle à 97%.

Dans la section B, à l'égard du *milieu de vie (Collège)*, on constate que 91.5% des répondant·e·s ont un intérêt élevé ou très élevé pour les études actuellement. De plus, 86% ne songent jamais à abandonner les études malgré le fait que 31% des répondant·e·s ont des meilleur·e·s ami·e·s ayant abandonné leurs études et que 43% ont des meilleur·e·s ami·e·s qui songent à abandonner leurs études. Néanmoins, on note que la discipline ou le programme n'était pas précisé dans la question et que ces taux sont associés aux études collégiales, indépendamment du programme d'études. Ces taux peuvent possiblement être un indicatif de la nature plutôt persévérante des étudiant·e·s ayant accepté de participer à la recherche. De manière générale, 91.5% des répondant·e·s affirment se sentir bien ou très bien au collège et 77% estiment leur adaptation au collège très facile ou plutôt facile. Quant à la charge de travail dans le

programme en danse (DEC 506.A0), de façon générale, 74% des répondant-e-s trouvent la charge assez ou très élevée.

Dans la section C, à propos des *relations avec les professeur-e-s*, une majorité répond positivement. Dans l'ensemble, selon la question 17 du questionnaire, 91.5% des répondant-e-s qualifieraient leurs relations avec les professeur-e-s en danse comme étant satisfaisantes ou très satisfaisantes. Le tableau 4.1 présente les taux de réponse à la question 18 relatifs aux perceptions des répondant-e-s à l'égard de divers énoncés concernant les professeur-e-s en danse. Les seuls énoncés évoquant un manque de satisfaction ou un niveau de désaccord seront interprétés davantage dans l'analyse croisée (voir section 4.3). Il est à remarquer que les énoncés démontrant un pourcentage de désaccord concernent la capacité des professeur-e-s d'intéresser les étudiant-e-s et certain-e-s étudiant-e-s de ne pas se sentir bien écouté-e-s ou de considérer que les professeur-e-s ne sont pas soucieux de leur réussite.

Tableau 4.1 : Taux et répartition des réponses aux énoncés à l'égard des relations avec les professeur-e-s en danse

Énoncé	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Tout à fait en désaccord
Les professeurs enseignent bien.	46 %	54 %	0 %	0 %
Les professeurs connaissent bien leur matière.	77 %	23 %	0 %	0 %
Les professeurs savent nous intéresser.	34 %	54 %	12 %	0 %
Les professeurs sont soucieux de notre réussite.	57 %	37 %	3 %	3 %
Les professeurs nous écoutent bien.	37 %	49 %	14 %	0 %

Il est à noter que 77% des répondant-e-s sont tout à fait d'accord avec l'énoncé que les professeurs connaissant bien leur matière et qu'aucun-e ne s'est révélé-e en désaccord avec l'expertise ou le fait que les professeur-e-s enseignent bien. À la lumière de ces taux, les résultats viennent justifier le taux élevé de 91.5% de satisfaction des répondant-e-s à l'égard de leurs relations avec les professeur-e-s en danse.

Dans la section D, portant sur l'*engagement parascolaire au collège*, on constate que seulement 28.5% des répondant-e-s pratiquent des activités parascolaires au sein du collège, mais qu'à 80%, ces activités demeurent en lien avec la danse. Le théâtre et la natation sont des activités pratiquées en minorité. De manière générale, 93% disent être tout à fait d'accord ou plutôt d'accord avec le fait que la pratique de ces activités parascolaires les aide à mieux s'intégrer au collège. Il s'agit d'un effet positif sur leurs études contribuant ainsi à avoir une meilleure estime de soi ou à se réaliser davantage. De plus, 80% des répondant-e-s pratiquent souvent ou, du moins, quelquefois des activités physiques pour le plaisir à l'extérieur du collège. Ces taux démontrent une tendance majoritairement active et non sédentaire des étudiant-e-s en danse au collégial ayant répondu au questionnaire, choisissant de pratiquer des activités de nature physique en plus de leur programme en danse.

Dans la section E, au sujet des *réseaux familial et social*, les résultats indiquent que la majorité des répondant-e-s ont des relations satisfaisantes (ou très satisfaisantes) avec leur mère ou leur père. En général, une majorité des répondant-e-s se considèrent assez, ou beaucoup, encouragé-e-s dans la poursuite de leurs études par leurs parents. De plus, 89% disent que leurs parents (ou un seul des parents) les appuient assez ou beaucoup financièrement pendant l'année scolaire. À l'égard des relations sociales (ami-e-s, collègues, compagnon de vie amoureuse), 63% disent que ces relations ont, de façon générale, un effet positif sur leurs études. Un taux de 28.5% des répondant-e-s trouvent que ces relations sociales ont un effet neutre et 8.5% disent que l'effet sur leurs études est négatif.

Dans la section F, concernant le *bien-être personnel*, il s'avère essentiel de souligner que seulement 3% des répondant·e·s ne se sentent jamais déprimé·e·s. Il arrive à 37% des répondant·e·s de se sentir souvent ou même très souvent déprimé·e·s et 60% le ressentent occasionnellement. On constate aussi que 88.5% affirment être stressé·e·s (ou très stressé·e·s). Seulement 11.5% des répondant·e·s disent être une personne peu (ou pas du tout) stressée. À l'égard de la consommation d'alcool, 6% en consomment régulièrement, 71.5% en consomment à l'occasion et 22.5% n'en consomment jamais. Cette consommation est rarement en excès et 30% des répondant·e·s disent toujours boire avec modération. On remarque aussi qu'une majorité des répondant·e·s, soit 86%, ne consomment jamais de drogues.

Dans la section G, quant aux *valeurs*, l'importance de la réussite émerge clairement. Pour 97% des répondant·e·s, il est important ou très important de réussir leurs études et 91.5% affirment que la poursuite des études est quelque chose d'important (ou de très important) dans leur famille. Lorsque les participant·e·s ont répondu à une question leur demandant de nommer la chose la plus importante dans leur vie, 42.5% ont mentionné des choses liées à leur entourage, soit la famille, les amours, les ami·e·s ou les relations interpersonnelles. La fréquence des réponses étant liées à « la danse » correspond à un taux de 14% et la réponse « soi-même », qui soulève le bien-être, était la chose la plus importante pour 17% des répondant·e·s. Une série d'énoncés a été présentée dans le questionnaire sous forme de questions demandant le niveau d'accord ou de désaccord des étudiant·e·s (question 44) pour mieux saisir leur système de valeurs.

Le tableau 4.2 démontre les taux de réponse qui serviront dans la section 4.3 à une interprétation plus approfondie par une analyse croisée des résultats quantitatifs et qualitatifs. Dans cette analyse croisée, certains taux seront repris afin de mieux démontrer les liens avec les résultats du volet qualitatif.

Tableau 4.2 : Taux de réponse aux énoncés à l'égard des valeurs d'étudiant-e-s en danse

Énoncé	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Tout à fait en désaccord
A. Ce qui compte, c'est le présent.	28.5 %	63 %	8.5 %	0 %
B. Je crois à l'importance de l'effort pour réussir dans mes études.	77 %	23 %	0 %	0 %
C. Il est important d'être compétitif dans la vie.	6 %	28.5 %	51.5 %	14 %
D. L'apparence est quelque chose d'important pour moi.	20 %	51.5 %	28.5 %	0 %
E. Les valeurs spirituelles sont une dimension importante dans ma vie.	3 %	28.5 %	40 %	28.5 %
F. Avoir des projets à long terme est important pour moi.	42.5 %	51.5 %	6 %	0 %
G. Le diplôme collégial a une signification pour moi.	45.5 %	45.5 %	6 %	3 %
H. La consommation de biens matériels est importante pour moi.	0 %	37 %	49 %	14 %
I. Il est important pour moi d'être autonome.	66 %	31 %	3 %	0 %
J. Il est important pour moi de se dépasser dans ce que l'on fait.	74 %	26 %	0 %	0 %
K. Coopérer avec les autres est important pour moi.	45.5 %	48.5 %	6 %	0 %
L. Ce qui compte, c'est de gagner rapidement de l'argent.	3 %	23 %	48.5 %	25.5 %
M. Bien faire les choses que j'entreprends est important pour moi.	68.5 %	31.5 %	0 %	0 %
N. Acquérir des connaissances est important pour moi.	68.5 %	28.5 %	3 %	0 %
O. Respecter l'autre dans sa différence est important pour moi.	94 %	6 %	0 %	0 %

P. La famille est une dimension importante dans ma vie.	74 %	17 %	6 %	3 %
Q. Ce qui compte, c'est le plaisir.	46 %	43 %	11 %	0 %
R. Posséder une bonne culture générale est important pour moi.	29 %	54 %	14 %	3 %
S. Devenir compétent-e sur le plan professionnel est important pour moi.	63 %	37 %	0 %	0 %
T. Réussir ma vie de couple est important pour moi.	46 %	43 %	8 %	3 %

Ce qui est le plus révélateur de ce tableau est que 77% des répondant-e-s croient à l'importance de l'effort pour réussir dans leurs études, que 74% sont tout à fait d'accord avec l'importance de se dépasser dans ce que l'on fait, que 68.5% considèrent important de bien faire les choses qu'on entreprend, que 63% sont tout à fait d'accord avec l'importance de devenir compétent-e sur le plan professionnel et qu'il n'y a aucun pourcentage en désaccord avec ces sujets. De plus, un taux de 94% des répondant-e-s affirment être tout à fait en accord avec l'importance de respecter l'autre dans sa différence. Ces pourcentages pourront être davantage liés aux résultats qualitatifs plus loin dans ce chapitre (voir section 4.3).

Dans la section H, soit la dernière section du questionnaire à propos des *conditions socioéconomiques*, on constate que 88.5% des répondant-e-s occupent un emploi rémunéré. En moyenne, les étudiant-e-s du programme de danse (DEC 506.A0) ayant répondu au questionnaire consacrent 11.5 heures à un emploi rémunéré par semaine. De plus, ces répondant-e-s travaillent majoritairement le soir, en semaine, ou le jour, la fin de semaine. Parmi les répondant-e-s occupant un travail rémunéré, 64.5% considèrent que cet emploi n'a pas d'effet sur leurs études. Une minorité des répondant-e-s, soit 11.5%, considèrent que leur situation financière nuit à leurs études

et les sources principales de revenus pour subvenir aux besoins de ces répondant-e-s proviennent majoritairement de la famille ou du travail rémunéré.

En conclusion de la présentation des résultats quantitatifs, on précise que les taux qui résonnent le plus avec les résultats du volet qualitatif présentés dans la prochaine section seront repris pour l'analyse croisée des volets quantitatifs et qualitatifs à la section 4.3.

4.2 Résultats du volet qualitatif

L'analyse du corpus de données des entrevues individuelles menées auprès des huit participantes regroupe les propos issus de leur discours en grands thèmes permettant d'identifier les facteurs influençant la PRS en danse au collégial selon leur perception. L'identification de ces facteurs est sur la base de récurrence des propos, soit le nombre de participantes dont les mots ou les idées ressortent de manière commune parmi les discours. La thématization a donc servi à dégager des facteurs et à les identifier comme étant contributifs ou nuisibles à la PRS en danse. Un arbre thématique a été construit au cours de cette analyse *en continu* et se retrouve annexé au mémoire (voir Annexe K – Arbre thématique). La discussion dans le prochain chapitre permettra de mieux comprendre l'influence des facteurs qui contribuent ou nuisent à la PRS et de décrire les perceptions des participantes quant aux concepts de persévérance et de réussite au sein de leur parcours de formation. Néanmoins, les grandes lignes des résultats pour le volet qualitatif de la recherche sont présentées dans cette section.

4.2.1 Données sociodémographiques des participantes

En premier lieu, les huit participantes du volet qualitatif ont rempli une fiche de données sociodémographiques avant de conduire avec chacune d'elles l'entrevue semi-dirigée. Ces données ont offert quelques informations qui ont aidé la chercheure à situer

les participantes selon leur bagage d'expérience antérieure en danse, leurs styles de danse préférés ainsi que leurs intentions à l'égard de la poursuite de leurs études collégiales jusqu'à leur diplomation potentielle et enfin selon leur intention de poursuivre une carrière en danse ou des études universitaires.

Les huit participantes s'identifient au genre féminin, elles sont âgées de 17 et 21 ans, elles sont toutes de nationalité canadienne et seulement une a des origines d'un pays africain. Elles sont toutes inscrites à temps plein dans le programme préuniversitaire en danse (DEC 506.A0) et elles ont toutes affirmé qu'elles étudient dans leur établissement de premier choix. Les entrevues, ayant été conduites à la session d'automne 2022, sont donc représentatives de la réalité d'étudiantes à la fin de leur 1^{re} ou de leur 3^e session d'études, au sein du programme préuniversitaire de deux ans. Comme mentionné dans l'échantillonnage au troisième chapitre, une étudiante de chaque cohorte (1^{re} et 2^e année) dans chacun des quatre établissements offrant le programme au Québec a été sélectionnée par une pige aléatoire parmi les participant·e·s volontaires. Il est à noter qu'aucune des huit participantes n'a vécu une interruption de parcours depuis son entrée au programme. La moitié d'entre elles (4 sur 8) ont nommé le hip hop ou les danses urbaines comme étant leur style de danse préféré. Trois des participantes ont nommé la danse contemporaine et deux préfèrent la danse jazz ou le style afro. Leur expérience en danse antérieure varie entre 1 à 15 années. Seulement une des participantes affirme ne pas savoir si elle veut continuer dans le programme en danse. Elle avoue envisager un abandon. Deux des huit participantes ont l'intention de poursuivre une carrière en danse, deux disent que non et quatre n'en sont pas certaines. Seulement une participante n'a pas l'intention de poursuivre des études universitaires, une n'est pas certaine, trois affirment que oui et trois désirent poursuivre des études universitaires, mais pas en danse.

4.2.2 Facteurs de PRS en danse au collégial

Afin d'atteindre les objectifs de la recherche, l'analyse thématique du corpus de données qualitatives a servi à dégager les propos communs les plus récurrents, selon les perceptions des participantes à l'égard de leur parcours en danse au collégial. Les propos des participantes, issus des verbatims, ont pu être séparés et regroupés en aspects contributifs ou nuisibles à la PRS au sein du programme préuniversitaire en danse, permettant l'identification des facteurs et de leur influence (voir Annexe K – Arbre thématique). Des extraits de ces verbatims peuvent se trouver en annexe (voir Annexe J – Extraits des verbatims des huit entrevues). La discussion, au prochain chapitre, servira à mieux comprendre l'influence de ces facteurs en approfondissant une réflexion sur les propos des participantes quant à leur expérience dans leur parcours de formation en danse.

Les résultats permettent d'identifier cinq facteurs en ordre décroissant de récurrence qui ont une influence pouvant contribuer à la PRS :

1. Relation avec les enseignant·e·s;
2. Notion de plaisir;
3. Expérimentation de divers styles;
4. Détermination de buts personnels ou professionnels;
5. Qualité de l'environnement d'apprentissage.

De plus, cinq facteurs ont été identifiés comme ayant une influence pouvant nuire à la PRS et sont également présentés en ordre du plus récurrent au moins récurrent :

1. Problèmes de santé mentale ou physique;
2. Comparaison ou compétition entre pairs;
3. Omniprésence de l'évaluation;
4. Charge de travail trop lourde;
5. Influence négative des pairs.

La figure 4.1 illustre, de manière plus concise, les facteurs influençant la PRS qui ont été identifiés en ordre décroissant de récurrence au sein des parcours de formation selon les perceptions d'étudiantes en danse au collégial.

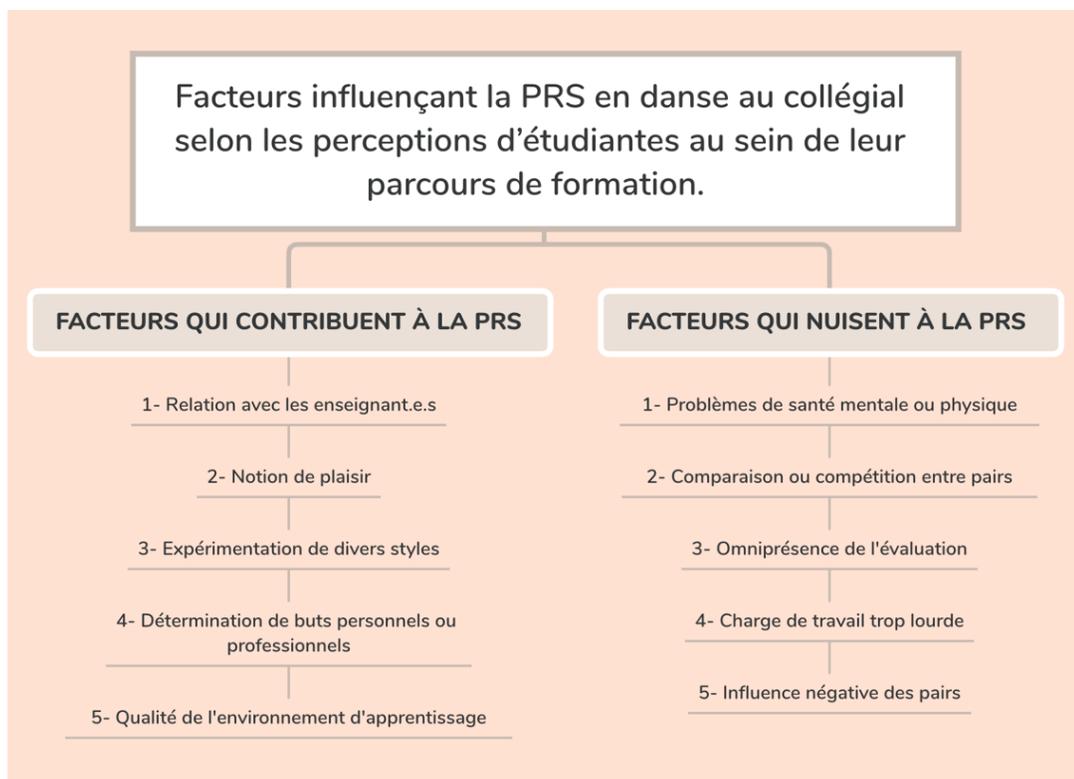


Figure 4.1 : *Facteurs influençant la persévérance et réussite scolaires en danse au collégial*

4.2.2.1 Relation avec les enseignant.e.s

La **relation avec les enseignant.e.s** est un facteur identifié qui contribue à la PRS d'étudiant.e.s en danse. Il a été nommé dans le discours de 7 des 8 participantes aux entrevues individuelles. Ce facteur, étant le plus récurrent dans les propos, est positionné en premier lieu dans la figure 4.1. Selon une des participantes, « les profs sont vraiment ouverts à nous aider et c'est sûr que c'est leur but premier. Ils nous le répètent vraiment souvent aussi » (P3). Une autre s'exprime en disant « une relation

spéciale et le lien avec les professeur·e·s, je crois que c'est la clé pour rendre les élèves encore plus persévérants » (P6). Cette affirmation est appuyée par les propos de certaines autres participantes. En leur demandant ce qui aide ou favorise la PRS, des réponses ressortent comme « d'être bien encadrée par les profs » (P7), « des profs qui sont à l'écoute » (P7), « parce que tout le monde arrive à réussir, si on les écoute » (P1) ainsi que « la proximité des profs et qu'ils vont vraiment t'aider puis ils vont être là pour toi » (P4) ou le fait « d'encourager les gens à persévérer, leur souligner ce qu'ils font de bien, puis les aider à faire mieux » (P3).

Les propos dégagent un consensus dans la satisfaction majoritaire des participantes à l'égard de leurs relations avec les enseignant·e·s. Une participante dit que « il y a tout le temps de l'aide pour nous aider s'il y a quoi que ce soit autant personnel que pour le travail de la danse. L'équipe de profs, c'est incroyable » (P6) puis une autre constate que « les profs sont vraiment enjoué·e·s. Ils vont avoir du fun avec toi, tout en étant dans le côté professionnel » (P5). Une dernière exprime sa satisfaction en partageant que : « je pourrais dire que la plupart de nos professeur·e·s sont vraiment incroyables. Ça se voyait qu'ils essayaient de m'aider et qu'ils s'inquiétaient. Ils reconnaissaient les efforts que je faisais, puis ils voulaient me supporter là-dedans » (P8). Dans l'ensemble, les propos à l'égard de la relation avec les enseignant·e·s sont majoritairement positifs et ressortent fréquemment dans les discours des participantes.

4.2.2.2 Notion de plaisir

La **notion de plaisir** est le deuxième facteur le plus récurrent qui contribue à la PRS. Mentionné par 6 des 8 participantes, les propos dévoilent l'importance du plaisir et du bien-être au sein du parcours en danse au collégial. Par exemple, une participante dit que « on est juste là pour avoir du plaisir, pour être bien » (P6). Une autre parle de ses intentions lors de son choix de programme : « je me suis dit, tant qu'à faire mes cours de base, pourquoi ne pas faire la danse en même temps ? Je vais aimer ça et ça va être

plus le fun » (P4). Selon une participante discutant de son sentiment de plaisir en danse, elle mentionne « un environnement où on veut continuer de venir et qui est joyeux » (P7). D'autres affirment que « perdre la notion de plaisir, c'est une perte de motivation » (P5) et « être dans ce programme si t'es pas motivée, bonne chance. Je trouve qu'en danse, c'est l'élément clé, la motivation et le vouloir » (P3). Certaines font allusion aux bénéfices de suivre des cours de danse à l'extérieur du programme d'études dans l'optique de retrouver cette notion de plaisir au sein de leur parcours collégial en danse. Par exemple, « quand j'ai recommencé à aller prendre des cours à l'extérieur, bien là je me suis rappelée pourquoi j'aimais la danse » (P2). Cette participante partage aussi le fait que « on allait juste là (suivre des cours à l'extérieur) pour le plaisir et on ne se faisait pas juger sur notre performance. Ça m'a fait rappeler, en fait, pourquoi j'aimais la danse... pour le plaisir » (P2).

4.2.2.3 Expérimentation de divers styles

Le troisième facteur le plus récurrent est l'**expérimentation de divers styles**. Selon les participantes, ce facteur contribue à la PRS et aurait même possiblement la capacité de contrer le taux d'abandon en danse.

Je trouve qu'une des affaires au cégep qui est comme vraiment dommage et qui me pousserait sûrement aussi à rester plus, c'est que le hip hop est un style de danse et je trouve qu'il n'est pas inclus au cégep. Puis, l'afro, j'adore ça aussi et j'aimerais ça que ce soit inclus davantage. [...] Ça fait partie aussi de la culture de la danse, c'est de la danse aussi. (P5)

Plusieurs autres participantes se rejoignent dans leurs propos. Une s'exprime en disant « des fois, je trouve qu'on fait beaucoup les mêmes styles. Je trouve que le programme snob un peu les danses urbaines, mais ça fait partie quand même de la danse » (P3). Selon deux autres, « il y en a beaucoup qui font de la danse urbaine et ça, c'est vraiment moins intégré dans le programme » (P2), « surtout que la plupart des gens qui sont en danse ne viennent pas de moderne. La plupart ne veulent pas aller en moderne »

(P1). Par exemple, « notre classe cette année, on est comme le $\frac{3}{4}$ des danseurs de hip hop » (P5). Quelques ateliers de divers styles sont parfois offerts et les participantes en réclament davantage pour favoriser la PRS. Un des établissements intègre des ateliers offerts par des artistes invités dans le cadre d'un des cours de leur programme. Ceci a été souligné par une participante comme étant un élément très positif. Elle dit que « ça fait partie d'un cours, une heure est réservée à un atelier. C'est quelqu'un qui vient pour nous donner un atelier. On a fait du krump, on a fait des ateliers de portés, on a fait des ateliers d'afro et on a fait du waacking » (P3).

4.2.2.4 Détermination de buts personnels ou professionnels

L'avant-dernier facteur pouvant contribuer à la PRS d'étudiant·e-s en danse est la **détermination de buts personnels ou professionnels**. Selon une participante, « avoir des buts un peu plus concrets » (P1) favorise sa PRS. Ceci est appuyé par une autre qui affirme « je dirais que c'est de comprendre pourquoi on fait ce qu'on fait » (P8). À titre d'exemple, « avoir un but précis pourquoi t'es là-dedans et essayer de focuser là-dessus » (P2). Le fait d'avoir des opportunités préprofessionnelles, des modèles et sources d'inspiration ainsi que des expériences de spectacles au sein du programme peut aider aux étudiant·e-s à se fixer des buts personnels ou professionnels. Une participante souligne d'ailleurs « on dirait que c'est un peu la raison pourquoi j'aime la danse, pour la performance devant un public puis toute la reconnaissance qu'on a » (P2).

4.2.2.5 Qualité de l'environnement d'apprentissage

Le facteur le moins récurrent dans les discours, mais qui survient tout de même comme étant révélateur d'une influence contribuant à la PRS d'étudiant·e-s en danse est la **qualité de l'environnement d'apprentissage**. Des participantes parlent d'un « environnement qui est sain » (P7). Par exemple, « c'était un bon environnement parce

que dans mon groupe, personne ne se jugeait » (P7). Certaines parlent d'un environnement joyeux et agréable. Une participante fait plutôt référence aux studios de danse et au rapport à l'infrastructure ou aux ressources matérielles en disant « nos locaux sont vraiment grands, la salle est immense, je trouve que c'est vraiment satisfaisant » (P5). Une compréhension de l'ensemble des facteurs qui contribuent à la PRS sera présentée dans la discussion au prochain chapitre (voir sous-section 5.2.1).

4.2.2.6 Problèmes de santé mentale ou physique

Certains facteurs identifiés ont une influence qui, à l'opposé de l'influence positive des cinq premiers présentés, nuit à la PRS d'étudiant-e-s en danse au collégial. Le facteur le plus récurrent, occupant une place considérable dans le discours de 7 des 8 participantes, est en ce qui concerne les **problèmes de santé mentale ou physique**. Le sujet de l'anxiété et du stress chez les étudiant-e-s en danse revient fréquemment lorsque les participantes sont questionnées à l'égard de ce qui peut nuire à la PRS au sein des parcours. Selon une participante, « dès que tu viens en danse au collégial, il y a une certaine pression qui s'ajoute [...] et des fois, c'est épuisant autant physiquement que mentalement » (P6). Elle se positionne même en disant que « le plus gros obstacle c'est la santé mentale qui vient avec le domaine de la danse qui peut être parfois très difficile » (P6). Une autre dit « je trouve que des fois, il y a des énergies malsaines qui pourraient créer de l'anxiété chez certaines personnes. Un cours de danse, c'est supposé être un 'safe space' » (P1). La dépression est également soulevée par une participante.

On est beaucoup qui font de l'anxiété. Moi, je fais partie de cette gang-là. J'en connais une qui a des gros troubles de dépression aussi. Moi, je suis médicamentée pour ça et j'ai d'autres ami-e-s aussi qui le sont dans le programme. (P2)

Ce problème est partagé par d'autres participantes. Une révèle qu'elle souffre de dépression depuis déjà deux ans. « Je sais que juste en allant à mon cours de danse, ça me fait du bien. Mais avoir trop de pression [...], ça fait en sorte que des fois on

replonge dans nos côtés plus sombres de notre dépression, de notre santé mentale » (P6). Une autre dévoile un lien entre la dépression et les mauvaises notes, au détriment de la persévérance. Par exemple, elle dit « quand j'étais un petit peu déprimée parce que mes notes, ça allait moins, c'est sûr que ça me donne moins envie, [...] ça ne donne plus envie d'essayer » (P5). Cette participante se confie aussi à l'égard de ses troubles alimentaires dans le passé.

J'ai beaucoup de difficulté avec ma perception de moi-même. J'ai eu une période justement que je ne mangeais vraiment presque pas, puis que je voulais vraiment perdre beaucoup de poids. J'ai réussi, mais c'est sûr que quand tu fais ça, t'as vraiment pas d'énergie du tout et comme j'avais tout le temps froid. (P5)

Le concept lié avec le rapport au corps en danse et à la perception ou l'image de soi ainsi qu'à la « conquête d'un idéal particulier » (Green, 2008, p. 174) n'était pas au cœur de la recherche. Donc, ce sujet n'a pas été examiné en profondeur. Néanmoins, les résultats démontrant un problème existant actuellement quant aux troubles alimentaires d'étudiant·e·s en danse méritent d'être présentés. Une participante dit « j'ai côtoyé une de mes ami·e·s qui avait de l'anorexie. Une autre qui avait une boulimie » (P6). Elle s'exprime par rapport au problème de perception de soi : « je crois vraiment que c'est la pression du monde de la danse qui transmet ça sur les élèves » (P6). En réponse à la question de ce qui peut être un obstacle à la PRS, une autre participante affirme « je dirais les troubles alimentaires. Malheureusement, je crois qu'il y en a. Et des problèmes d'image de soi, de comment on se voit dans un miroir. Notre idée du corps » (P7).

À l'égard des problèmes de santé physique, 3 des 8 participantes en parlent. L'une d'entre elles dit « les problèmes de type médicaux, c'est sûr que ça nuit beaucoup à la réussite parce que tu ne peux pas vraiment lutter contre ça » (P8). Par exemple, « j'ai des grosses douleurs aux genoux à tous les jours. À tous les jours, je danse, parce que je ne peux pas m'en empêcher. Mais, je ne sais jamais c'est quand la journée que ça va

être trop loin » (P8). Une autre parle de douleurs physiques qui nuisent à sa PRS en danse : « j'ai des problèmes aux genoux, des gros maux de genoux et j'ai de la misère à plier les genoux sans que ça fasse mal » (P4). Selon une des participantes, les problèmes de santé physique peuvent également causer des retards considérables dans l'apprentissage et la réussite, surtout avant les périodes d'examens ou de spectacles. Elle raconte que « être en arrêt à cause d'une blessure, ça m'a mise un peu de côté durant les moments les plus importants. Deux semaines sans danser avant un spectacle de danse ça fait en sorte que t'as un petit peu de retard » (P6).

4.2.2.7 Comparaison ou compétition entre pairs

La **comparaison ou compétition entre pairs** est le deuxième facteur le plus récurrent qui nuit à la PRS. Mentionné par 6 des 8 participantes, les propos révèlent que la disparité des niveaux à l'entrée au programme en danse peut contribuer à la tendance d'étudiant-e-s à se comparer ou à ressentir la compétition entre pairs. Une participante dit que « c'est sûr qu'au début, vu qu'on n'était pas toutes au même niveau, de voir qu'il y avait d'autres filles plus fortes que moi, mais qu'on avait le même âge, on dirait que ça me décourageait un peu » (P4). Une autre dit « je ne suis pas au même niveau que les autres » (P7). Selon une participante, « c'est sûr que dans le programme il y en a tout le temps qui vont être meilleurs que les autres ou qui ont plus d'expérience ou plus de technique. Puis, c'est sûr que des fois ça m'arrive de me comparer à ces gens-là » (P2). Cette comparaison serait alors presque inévitable et est parfois plutôt liée à l'image de soi. Par exemple, « tu te vois dans le miroir à chaque jour, tu vois ton corps et on dirait que beaucoup d'aspects me faisaient me comparer avec les autres danseurs » (P2).

D'autre part, la compétition entre pairs peut également être générée par cette comparaison, surtout en lien aux notes. Certaines participantes stipulent que « la compétition entre les élèves est un gros frein à la persévérance » (P3) et que « la

compétition trop sévère entre les danseurs du même groupe c'est vraiment ce qui, pour moi, me nuit le plus » (P6). Une participante avoue que « quand tu vois que t'es souvent au-dessous de la moyenne dans un cours, c'est comme, ça fait qu'au fur et à mesure [...] j'ai un peu perdu ma petite flamme » (P5). Des propos comme « d'autres travaillent moins que toi et ont des meilleures notes que toi » (P3) ou « c'est sûr que quand je suis tout le temps en dessous de la moyenne, bien ça vient nuire à mon estime en tant que danseuse » (P5) font référence aux notes et à la comparaison générant un sentiment de compétition ou une baisse de confiance en soi. Alors, selon une participante, « au final, je trouve que j'avance pas assez bien puis que je suis pas assez bonne. Ça vient nuire à ma persévérance au fur et à mesure » (P5).

4.2.2.8 Omniprésence de l'évaluation

Le troisième facteur le plus récurrent dont l'influence nuit à la PRS d'étudiant·e-s en danse est l'**omniprésence de l'évaluation**. Selon les participantes, « les cours au cégep, c'est beaucoup axé sur nos examens. C'est selon la performance qu'on donne et sur selon la technique qu'on a » (P2). Une participante dit « je trouve que c'est encore beaucoup axé sur la performance et non sur ton amélioration personnelle » (P3) et mentionne que « j'ai l'impression que le processus d'examen est vraiment sévère aussi » (P3). Un lien est créé avec l'effet défavorable de ce facteur sur la notion de plaisir. Par exemple, « le fait de mettre l'emphasis sur les évaluations, plutôt que sur le plaisir de bouger et de découvrir, ça pourrait être un obstacle » (P1) et « maintenant que je suis évaluée, c'est sûr que ça a enlevé un peu du bien-être à la chose [la danse] » (P8). Une participante indique aussi un lien direct avec les raisons d'abandons. Elle dit « j'ai tellement d'ami·e-s qui ont changé de programme » (P3) et « ceux qui ont lâché le programme [en danse], c'est parce qu'ils n'avaient pas de bonnes notes » (P3). L'omniprésence de l'évaluation au sein des programmes de formation en danse au collégial est alors tirée de ces résultats et sera développée davantage dans la discussion au prochain chapitre.

4.2.2.9 Charge de travail trop lourde

L'avant-dernier facteur pouvant nuire à la PRS d'étudiant-e-s est la **charge de travail trop lourde** au sein du programme préuniversitaire en danse. Une participante dit « je trouve que c'est des grosses journées, avec les autres cours aussi. Ça fait que je suis vraiment épuisée physiquement » (P5). Selon elle, dans ce programme « il faut investir du temps pour pratiquer » (P5) et « plus que tu vas investir du temps, plus que tu vas pouvoir pratiquer, mieux que tu vas avoir tes mouvements et plus que tu vas être capable de te débrouiller et d'avoir de meilleures notes » (P5). De plus, elle considère le niveau technique relativement élevé. « Pour des personnes qui n'ont jamais fait de contemporain, je trouve que c'est un niveau assez avancé » (P5). Une autre participante soulève le fait que « il faudrait soit alléger, soit reformuler les cours théoriques parce que ça peut être vraiment décourageant » (P3) et que « ça peut être paniquant parce qu'on a tellement de choses à faire » (P3). Selon elle, il existe une certaine appréhension des cours théoriques. « Histoire de la danse, c'est tellement un sujet intéressant, mais c'est un cours qui est tellement chargé [...] que ça ne te donne pas le goût au mercredi à ton cours » (P3) et, par exemple, « quand t'es en première année, t'as peur du cours d'histoire de la danse » (P3).

Une participante, envisageant elle-même l'abandon du programme, mentionne le problème de gestion de temps lié à cette charge trop lourde. « C'est sûr que le temps de vie, pour voir les autres, relaxer, prendre du temps pour soi, c'est plus très présent. C'est ça aussi qui me fait envisager de peut-être partir » (P5). Elle dit que « l'une des raisons pourquoi j'envisage de partir c'est parce que, veut veut pas, à notre âge on commence à avoir la vie adulte. Je commence à avoir des affaires à payer » (P5). Donc, la charge trop élevée du programme en danse ne lui permet pas un équilibre. Une autre participante, qui affirme vouloir danser à l'extérieur des cours au collégial, parle du fait qu'avec la charge de travail au sein du programme « je me suis rendue compte assez vite que ce n'était pas possible pour moi » (P8). Quelques idées sont proposées par une

autre participante disant qu'elle croit « que de conscientiser aussi sur comment gérer notre temps, ça pourrait vraiment aider. Avec le travail, avec les devoirs, les études et tout ça, surtout à la première session parce que c'est très nouveau » (P7). Des pistes d'amélioration proposées par les participantes seront présentées au prochain chapitre (voir section 5.3).

4.2.2.10 Influence négative des pairs

Le dernier facteur identifié dans les discours qui survient comme pouvant nuire à la PRS d'étudiant·e·s en danse est l'**influence négative des pairs**. De façon générale, la non-persévérance des pairs a un effet sur la PRS d'étudiant·e·s selon les participantes. Une dit : « c'est sûr que quand t'es mal entourée, t'as pas envie de persévérer » (P8). Une autre affirme que « dans la première session, les gens arrivent, ils repartent, il y en a qui ne viennent pas trop... » (P1) et, de manière similaire, « quand les autres sont là pour niaiser ou bien qu'ils veulent pas nécessairement apprendre comme il faut. Ça affecte un peu le mental, t'as moins le goût vu que t'es comme influencée par les autres » (P4). Comme mentionné pour les cinq facteurs dont l'influence contribue à la PRS, une compréhension de l'ensemble des facteurs qui nuisent à la PRS sera présentée dans la discussion au prochain chapitre (voir sous-section 5.2.2).

4.2.3 Autres facteurs identifiés en lien avec la danse au collégial

En plus des facteurs identifiés comme ayant une influence sur la PRS selon la perception d'étudiant·e·s en danse, certains autres facteurs s'avérant moins révélateurs ont été explorés en lien avec la danse au collégial. Puisque certains enjeux ou sujets ont été soulevés dans la problématique de la recherche, il s'avère tout de même pertinent de mettre en lumière ces résultats provenant des entrevues individuelles semi-dirigées, malgré le fait qu'ils n'aient pas été retenus comme facteurs déterminants.

Considérant que l'intégration de la diversité culturelle dans les programmes est présentée dans la problématique de la recherche, ce sujet a été abordé au moyen de certaines questions de l'entrevue. Malgré les recherches scientifiques existantes et les chercheur-e-s qui ont stipulé le besoin de revoir les programmes afin d'intégrer davantage la diversité culturelle (Schupp, 2017; Schupp et McCarthy-Brown, 2018), cet enjeu ne s'est pas révélé être un facteur influençant la PRS selon les propos des participantes. Sur les huit participantes, six considèrent que la diversité culturelle est bien intégrée dans les contenus des cours au sein de leur programme. Parmi celles-ci, deux affirment qu'il y a « encore du travail à faire » (P6) et qu'on pourrait « pousser plus loin » (P2). Par exemple, elles mentionnent apprécier les ateliers de divers styles et cultures du monde, elles aimeraient avoir plus d'artistes invités et disent qu'il y a place à plus d'ouverture sur les danses du monde à travers la matière enseignée dans le contenu des cours d'histoire de la danse. Deux participantes se positionnent plus fermement en dénonçant que la diversité culturelle n'est pas vraiment intégrée et que les contenus au sein du programme préuniversitaire en danse sont encore trop eurocentriques. Néanmoins, ce sujet ne survient pas comme étant perçu en tant que facteur pouvant contribuer ou nuire à la PRS, mais plutôt comme une observation d'un enjeu de plus grand ordre.

La gestion de temps est un sujet qui a été soulevé par quelques participantes et qui peut être lié à trois des facteurs identifiés, soit la charge de travail trop lourde (facteur nuisible), les problèmes de santé mentale (facteur nuisible) et la notion de plaisir (facteur contributif). En effet, les difficultés à concilier un horaire de cours chargé avec le besoin de travailler à l'extérieur des études et de trouver des moments de repos ou de vie sociale semblent être évoquées à travers les discours concernant les enjeux au sein du programme en danse. Selon une des participantes, danser à l'extérieur des cours au collège est important pour elle, lui redonne l'envie de danser et rallume sa passion qui augmente en conséquence son plaisir dans ses cours collégiaux. Par contre, elle danse rarement à l'extérieur, car « c'est vraiment prenant comme cours. T'es tellement

fatiguée, t'es tellement drainée, que t'as plus le goût d'y aller » (P3). Plusieurs participantes disent que de suivre des classes de danse à l'extérieur du programme leur apporte un sentiment de plaisir et de bien-être, mais que de gérer leur temps et leur énergie est très exigeant et leur permet difficilement cet équilibre dans leur parcours de formation. Cet élément a donc été regroupé avec le facteur de charge de travail trop lourde.

À l'égard du sujet de la santé, il est à noter que les propos semblent parfois se contredire. Considérant que la conscientisation à la santé des étudiant-e-s est un enjeu soulevé dans la problématique, mais que la présente recherche ne focalise pas sur le concept de santé en danse, certaines perceptions sont présentées sans nécessairement devenir le cœur des résultats. Ces propos aident à mettre en contexte le facteur des problèmes de santé mentale et physique, selon la perception des participantes.

Les propos à l'idée d'être en *bonne santé* sont parfois ambivalents ou ambigus. En résumé, sur les huit participantes, une dit être en mauvaise santé, cinq parlent d'être en bonne santé et deux répondent « oui et non », car leurs santés physique et mentale ne sont pas les mêmes. Sur les huit, cinq affirment ne pas avoir souffert de blessures. Pourtant, cinq avouent subir des douleurs fréquentes. À titre informatif, les régions les plus affectées qui ont été révélées par les propos sont le dos, les pieds, les chevilles (entorses), les jambes (périostites) et les genoux (douleurs chroniques). Le seuil de tolérance à la douleur, comme mentionné par Casale (2018), se révèle être assez élevé chez les étudiant-e-s en danse. Les résultats de la présente recherche soutiennent aussi les propos de Sorignet (2006) qui dénonce l'acceptation des maux quotidiens de manière inhérente au milieu de la danse. Plusieurs participantes n'accordent pas (ou relativement peu) d'importance à leurs douleurs, lesquelles seraient considérables pour des personnes de la population générale. Parallèlement à la perception d'être « en santé, mais abîmée » (Fortin, 2008, p.13), deux participantes ont parlé d'un sentiment de fierté à l'égard de l'idée de pousser leur corps à bout. Cette idée de défi physique reflète

à nouveau le constat de Sorignet (2006) disant que « la douleur n'est pas saisie comme un signal d'alerte, mais un obstacle à surpasser » (p.51). Voici quelques extraits des propos illustrant cette forme de fierté du guerrier :

- « Les maux de dos et de pieds et jambes et de genoux, il y en a ! Mais c'est pas grave parce que je suis bien. » (P1)
- « Je n'ai jamais souffert de blessures, mais l'année passée [en 1^{re} année], quand je n'étais pas vraiment habituée de danser vraiment à chaque jour, j'avais beaucoup de douleurs dans le bas du dos. Et aussi dans ma nuque. Puis, la semaine passée, là c'était mes chevilles. » (P2)
- « Je pense que je suis en bonne santé parce que je pousse mon corps à bout. Je fais beaucoup de périostites, j'ai des gales partout sur les pieds, des bleus un peu partout. Mes genoux vont clairement être scrap d'ici mes 40 ans [rire], mais je suis contente au moins ils vont avoir mal d'avoir été trop utilisés. Ça, je préfère ça ! Au moins, je sais que je vais avoir utilisé mon corps jusqu'au bout. Ça me fait quand même plaisir on dirait. » (P3)
- « J'ai eu une foulure à la cheville, une foulure au poignet droit et j'ai aussi eu des périostites. » (P6)
- « J'ai eu des douleurs aux genoux ou au dos, mais c'était pas des douleurs qui ont duré très longtemps, rien de grave. » (P7)
- « J'avais vraiment déplacé les os de mon pied de façon à ce que ça m'a fait perdre beaucoup de mobilité dans toute ma jambe gauche. Quand c'est arrivé, j'avais un évènement de danse deux jours plus tard. Fait que j'ai dansé pareil [...], je ne me suis jamais arrêtée. » (P8)

Malgré la confusion au regard des perceptions des participantes en ce qui a trait au concept de *bonne santé*, les propos au sujet des bénéfices de la danse se dévoilent de manière considérablement plus claire. Seulement une participante dit que la danse n'est pas bénéfique pour elle, mais la perçoit comme un aspect qui contribue plutôt à ses troubles de santé mentale. Toutes les autres se rejoignent dans leurs discours au sujet du bien-être que la danse leur procure et indiquent que la danse a généralement un effet positif sur leur santé physique et mentale qui s'avère un facteur de PRS. En voici quelques extraits :

- « Les fois que je me souviens d'avoir pensé à rien, dans ma session, c'est grâce à la danse. » (P1)
- « La danse a tellement amélioré ma posture. J'ai l'impression d'avoir beaucoup plus d'énergie. Je suis plus stimulée, je suis plus concentrée en classe, je dors mieux, je fais plus attention à ce que je mange, j'ai même plus besoin de plier les genoux pour attacher mes souliers ! [rire]. » (P3)
- « Je me sens plus en forme, je me sens mieux après avoir dansé. » (P4)
- « La danse, c'est ce qui fait en sorte que j'oublie mes problèmes et ça m'apporte tellement de bonheur immédiat. » (P6)
- « Je crois que ça a un gros effet positif parce que j'ai comme une passion. Je me réveille le matin et j'ai une direction. » (P7)
- « La chose la plus difficile durant la COVID, c'était de ne pas avoir mes cours de danse parce que c'était de là que provenait mon bien-être. » (P8)

Pour terminer, le dernier sujet à mentionner qui a été abordé dans les entrevues était la satisfaction des participantes au sein de leur programme, respectif à leur établissement collégial. En résumé, sur les huit participantes, cinq disent être satisfaites de leur programme en danse au collégial. De manière générale, deux participantes affirment être plus ou moins satisfaites. Par exemple, une dit « pour l'instant, je suis encore sur ma faim » (P1) et l'autre dit « si j'avais fait le programme sans mes problèmes de fatigue, je me serais vraiment épanouie beaucoup plus » (P8). Seulement une participante ne se sent pas satisfaite et envisage un abandon du programme (P5).

4.3 Résultats de l'analyse croisée au regard des cinq logiques de Roy

Compte tenu de l'approche méthodologique mixte de cette recherche et de la complémentarité des volets quantitatif et qualitatif, les résultats croisés sont présentés en fonction des cinq logiques de Roy (2015) pour offrir une structure cohérente. Les résultats quantitatifs qui résonnent le plus avec ceux du volet qualitatif sont repris pour

l'analyse croisée. Ces liens entre les résultats quantitatifs et qualitatifs permettent de soutenir et de nourrir la discussion au prochain chapitre.

Les facteurs influençant la PRS en danse au collégial ont été principalement révélés par les résultats qualitatifs puisque le contexte particulier en danse nécessitait un approfondissement à travers les entrevues individuelles mettant en lumière les expériences personnelles des participantes et tenant compte que le questionnaire d'enquête a été construit à l'égard des études collégiales de façon générale. D'après l'ensemble des résultats, on constate que les réponses au questionnaire d'enquête ne permettent pas l'identification de facteurs spécifiquement pour le contexte de la danse au collégial, mais viennent plutôt appuyer les propos des participantes aux entrevues. Le volet quantitatif est donc complémentaire aux résultats du volet qualitatif. Les statistiques descriptives s'arriment aux discours et aux thèmes dégagés pour permettre de dresser un portrait plus complet des perceptions des participantes quant à la PRS au sein de leur parcours de formation en danse. Les résultats quantitatifs permettent aussi d'établir un lien avec le cadre théorique de la recherche qui sera mis en évidence dans la discussion au prochain chapitre.

Le constat de Roy (2015), en ce qui a trait aux étudiant·e·s des cégeps au Québec de nos jours se sentant majoritairement bien intégré·e·s dans leur établissement d'études collégiales est confirmé et transférable pour le contexte en danse puisque 91.5% des répondant·e·s disent se sentir bien ou très bien au collège selon les résultats quantitatifs. De plus, considérant que 77% des répondant·e·s affirment que leur adaptation au collège est très facile ou plutôt facile, les cinq logiques selon Roy (2015) se révèlent prédominantes tel qu'il était envisagé. La variable interactionnelle d'intégration du modèle de Tinto (1993), se penchant sur les facteurs endogènes (de type institutionnel) connus en éducation, n'est pas un facteur significatif pour Roy (2015) et ne s'avère pas non plus l'être selon l'analyse croisée des résultats de la présente recherche. Outre l'importance de l'intégration sociale (interactions avec les pairs et le personnel éducatif)

et académique (performance et réussite scolaires) soulevée par les théories de Tinto en 1975, son modèle de 1993 est moins applicable pour la présente recherche. L'ensemble des résultats croisés concordent davantage avec les conclusions de Roy (2015). Dans un souci de cohérence, l'analyse croisée est alors présentée par une structure au regard des cinq logiques de Roy (2015).

En ce qui concerne la première logique, celle des *valeurs des étudiant·e·s*, l'importance accordée à la réussite, à l'effort et à l'obtention du diplôme est confirmée pour le contexte en danse. Selon les résultats, les répondant·e·s sont à 91% en accord avec l'énoncé « le diplôme collégial a une signification pour moi » (Q44 – G). De plus, 100% sont en accord avec les énoncés « je crois à l'importance de l'effort pour réussir dans mes études » (Q44 – B) et « il est important pour moi de se dépasser dans ce que l'on fait » (Q44 – J). De manière générale, un taux de 97% des répondant·e·s affirment que de réussir leurs études est important (ou très important). Quoiqu'une corrélation entre les résultats n'ait pas été scientifiquement établie, ces taux pourraient avoir un lien avec le niveau de stress, le rapport aux évaluations, aux examens et aux notes ainsi qu'à l'anxiété de performance exprimés dans les discours des étudiant·e·s en danse au collégial ayant participé aux entrevues. Les perceptions de réussite et de persévérance, synthétisées à partir des propos des participantes aux entrevues, seront discutées davantage au prochain chapitre. Néanmoins, il est à noter que l'importance de l'acquisition de connaissances, du développement de compétences professionnelles (Q44 – S) ainsi que de la notion de performance sont des sujets survenus en commun dans les deux corpus de données qualitatives et quantitatives. De plus, les conclusions de Roy (2015), quant au mode de pensée utilitariste des étudiant·e·s qui les incite à interroger les connaissances enseignées et à remettre en question les compétences recherchées en rapport à leurs buts et à leurs aspirations universitaires ou professionnelles, sont démontrées par le taux de 12% des répondant·e·s plutôt en désaccord avec l'énoncé que les professeur·e·s savent les intéresser. Le mode de pensée

utilitariste d'étudiant·e·s en danse est aussi confirmé à travers les résultats qualitatifs et les pistes d'amélioration suggérées par les participantes. Ces propositions seront également discutées au prochain chapitre.

La deuxième logique, à l'égard du *bien-être personnel des étudiant·e·s*, ressort autant des résultats quantitatifs que des propos issus des entrevues. D'après les constats de Roy, « un étudiant sur cinq se dit *souvent* ou *très souvent* déprimé » (2015b, p.30). Selon les résultats de la présente recherche et dans le contexte en danse au collégial, ce taux s'élève à presque deux étudiant·e·s sur cinq. Seulement 3% des étudiant·e·s en danse ayant répondu au questionnaire ne ressentent jamais la dépression et ce taux vient appuyer les propos de nombreuses participantes aux entrevues soulevant les problèmes de dépression et même leur médication ou celle de leurs pairs. De plus, 88.5% des répondant·e·s disent être une personne stressée (ou très stressée). Quant à la satisfaction de soi-même, de façon générale, 26% se sentent peu satisfait·e·s. Le sujet du bien-être et de la santé émerge également dans divers thèmes dégagés des analyses qualitatives. Les facteurs influençant la PRS tels que les problèmes de santé, la qualité de l'environnement d'apprentissage, la notion de plaisir, la comparaison ou compétition entre pairs ainsi que la charge de travail trop lourde au sein des programmes en danse peuvent tous être liés à cette deuxième logique. Considérant le fait que plusieurs auteur·e·s stipulent que les filles ressentent plus de stress que les garçons en plus de se sentir davantage déprimées (Ducharme, 2012; Roy, 2015a; Roy *et al.*, 2012), il s'avère important de tenir compte de la population en danse au collégial qui s'identifie majoritairement au genre féminin (seulement 5 personnes sur l'échantillon de 87 étudiant·e·s s'identifient au genre masculin). L'analyse croisée des résultats de la présente recherche confirme que le sentiment de dépression ou d'insatisfaction de soi est perçu comme un obstacle important à la PRS selon des étudiant·e·s en danse au collégial.

La troisième logique, de *type institutionnel*, regroupe les facteurs endogènes. De façon générale, l'intégration et l'adaptation au cégep, la satisfaction du programme et les activités parascolaires ne ressortent pas comme étant des facteurs déterminants ni du volet quantitatif que du volet qualitatif. Cependant, la qualité de la relation avec le personnel enseignant est un élément important. Selon les résultats qui peuvent être associés à cette logique, la relation avec les enseignant·e·s s'avère être un facteur pouvant favoriser la PRS en danse. Les résultats qualitatifs démontrent que lorsque ces relations sont positives et qu'un encadrement constructif individualisé est ressenti par des étudiant·e·s, ce facteur contribue grandement à la PRS dans les parcours en danse au collégial. Dans l'ensemble, les résultats quantitatifs s'arriment avec ce constat. Les répondant·e·s sont majoritairement en accord avec le fait que les professeur·e·s enseignent bien et connaissent bien leur matière. Un taux de 91.5% qualifient leurs relations avec les professeur·e·s comme étant satisfaisantes (ou très). Cependant, un niveau de désaccord est perçu en rapport à l'écoute des professeur·e·s, à la capacité des professeur·e·s de savoir intéresser les étudiant·e·s et du fait que les professeur·e·s semblent se soucier de la réussite des étudiant·e·s. Ces taux de désaccord ressortent dans les propos des participantes aux entrevues, qui soulèvent le fait que ces quelques aspects négatifs peuvent tout de même nuire à leur PRS malgré la relation majoritairement positive avec leurs enseignant·e·s.

La quatrième logique, qui aborde le *réseau social (parents et ami·e·s)*, se révèle être la chose la plus importante pour les étudiant·e·s, selon les résultats du volet quantitatif. Un taux de 42.5% des répondant·e·s ont nommé des aspects en lien à l'entourage, la famille, les amours, les ami·e·s ou les relations interpersonnelles comme réponse à la question « quelle est la chose la plus importante dans ta vie ? » (Q43). Une majorité, soit 89% des répondant·e·s, disent que leurs parents (ou un seul des parents) les appuient assez (ou beaucoup) financièrement pendant l'année scolaire. Malgré le soutien parental (moral et financier) et la valorisation parentale qui ressort des résultats

quantitatifs comme étant non problématique, celle des pairs à travers le parcours scolaire a un impact considérable sur la PRS en danse au collégial. Les facteurs identifiés à partir du volet qualitatif tels que l'influence négative des pairs et la comparaison ou compétition entre pairs sont étroitement liés à cette logique. Il est à noter que selon les résultats des réponses au questionnaire d'enquête, un taux de 43% des répondant·e·s ont des meilleur·e·s ami·e·s qui songent à abandonner leurs études et ce taux peut alors être conjugué aux propos issus des entrevues individuelles, à l'égard de l'influence de l'abandon des pairs et de la démotivation d'un entourage social qui nuit à la PRS en danse au collégial.

La cinquième logique, du *type socioéconomique*, porte sur la conciliation travail-études. Roy (2015) a déterminé qu'un seuil excédant 20 heures de travail par semaine devient un obstacle à la réussite pour les étudiant·e·s. Selon les conclusions de ses recherches, les étudiant·e·s des cégeps au Québec consacrent, en moyenne, 16.5 heures à leur emploi par semaine. Selon les résultats de la présente étude et dans le contexte particulier en danse, les étudiant·e·s ayant participé à la recherche consacrent, en moyenne, 11.5 heures à un emploi par semaine. Ce chiffre est possiblement plus bas en raison d'une charge de travail trop lourde, qui émerge comme un facteur influençant la PRS selon les discours des participantes aux entrevues. Les résultats du volet quantitatif viennent appuyer ces propos puisque 74% des répondant·e·s trouvent la charge de travail dans le programme (DEC 506.A0) assez ou très élevée. Cette logique prend donc une tout autre dimension et comporte des variables propres au contexte en danse, telles que la nature de la charge de travail (physique et mentale), la fatigue, l'exigence physique supplémentaire d'un emploi en lien avec la danse et la gestion du temps au sein d'un programme requérant des heures de pratique et d'entraînement à l'extérieur des heures de cours. L'idée de revoir ce seuil critique d'heures de travail par semaine est retenue, mais les données sont insuffisantes afin d'établir un seuil révisé plus adéquat à la réalité d'étudiant·e·s en danse au collégial. L'analyse croisée permet

de soutenir la perception des participantes aux entrevues quant à une charge de travail trop lourde au sein de leur programme en danse.

Pour conclure, cette analyse croisée, présentée dans la structure des cinq logiques selon Roy (2015), fait ressortir la complémentarité du volet quantitatif aux facteurs influençant la PRS en danse qui ont été principalement identifiés par les thèmes dégagés du volet qualitatif. Les statistiques descriptives offrent des résultats sous forme de taux qui appuient les propos des étudiantes ayant participé aux entrevues individuelles semi-dirigées. Le prochain chapitre présente une discussion afin de mieux comprendre ces facteurs et leur influence sur la PRS en danse au collégial.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Dans ce chapitre, une discussion au sujet de l'ensemble des résultats permet d'atteindre le troisième objectif de la recherche qui est de comprendre l'influence des facteurs sur la PRS d'étudiant·e·s au sein de leur parcours en danse au collégial. Des éléments issus des perceptions des participantes à l'égard de la PRS, dans le contexte de leur parcours préuniversitaire en danse, sont mis en relation avec d'autres recherches ou propos d'auteur·e·s. Dans la première section, les perceptions des participantes quant à la persévérance et à la réussite sont synthétisées afin de contextualiser la discussion. La deuxième section offre une compréhension des facteurs influençant la PRS d'étudiant·e·s en danse au collégial de manière plus détaillée. La discussion à l'égard de l'influence de ces facteurs est suivie d'une section mettant en lumière des pistes d'amélioration des programmes proposées par les participantes aux entrevues individuelles semi-dirigées pour favoriser la PRS ainsi que des recommandations de la chercheure. Ce chapitre se termine avec les limites de la recherche avant de conclure le mémoire.

5.1 Perception de la PRS selon des étudiant·e·s en danse au collégial

Afin de mettre en contexte la discussion au sujet des facteurs influençant la PRS en danse, dégagés de la thématization des discours des participantes, il est utile de décrire comment elles perçoivent d'abord la persévérance et la réussite. Des extraits issus des

verbatim, comprenant les perceptions des huit participantes, se retrouvent en annexe (voir Annexe J – Extraits des verbatims des huit entrevues). Dans un souci de concision, leurs propos sont résumés dans cette section de la discussion de manière à synthétiser et à combiner les perceptions des huit participantes.

Selon la perception d'étudiant·e·s en danse au collégial, persévérer, c'est travailler fort, évoluer, continuer et ne pas abandonner le processus, malgré les obstacles et les difficultés, jusqu'à ce qu'un but prédéterminé soit atteint. Le tout, en se respectant au cours de ce processus de persévérance. Selon leurs perceptions, réussir est aussi perçu comme un sentiment de fierté à l'égard de son parcours. Il s'agit d'atteindre son but et de voir une amélioration ou une évolution. Quant à la réussite, pour l'une des participantes, cela veut dire de tout simplement se sentir bien. Pour une autre, le fait de réussir est plutôt associé à l'obtention de bonnes notes. Les perceptions de la réussite varient un peu plus que celles de la persévérance. Néanmoins, les perceptions des participantes s'avèrent cohérentes avec les définitions retenues pour la présente recherche. À titre de rappel du cadre théorique, dans le sens de Roland *et al.* (2015), la persévérance est définie comme un processus se déroulant tout au long des études malgré les obstacles dans le parcours de formation collégiale des étudiant·e·s. De plus, la tendance à combiner la réussite scolaire et la réussite éducative, selon Vasseur (2015a; 2015b), est pertinente puisque la réussite éducative vise davantage le développement global de l'étudiant·e, mais elle passe inévitablement par la réussite (ou l'échec) scolaire. Cette vision plus englobante de la PRS permet de mieux comprendre les discours des étudiant·e·s au sujet des facteurs pouvant influencer la PRS au sein de leur parcours en danse au collégial.

5.2 Facteurs influençant la PRS d'étudiant·e·s en danse au collégial

Les résultats de la présente recherche ont révélé quelques facteurs qui émergeaient de manière commune dans les propos des participantes. Comme présenté dans la sous-

section 4.2.2 du quatrième chapitre, cinq des dix facteurs identifiés au total ont une influence qui contribue à la PRS dans le parcours d'étudiant-e-s et cinq facteurs sont identifiés comme pouvant nuire à la PRS d'étudiant-e-s en danse au collégial. Cette section de la discussion vise une meilleure compréhension de ces facteurs et de leur influence.

5.2.1 Compréhension des facteurs qui contribuent à la PRS

Dans le but d'atteindre le troisième objectif de la présente recherche, le tableau 5.1, récapitulatif des cinq facteurs identifiés qui contribuent à la PRS en danse au collégial, a été construit de manière à synthétiser les propos tirés des verbatims.

Tableau 5.1 : Facteurs qui contribuent à la PRS en danse au collégial selon les perceptions d'étudiant-e-s au sein de leur parcours de formation préuniversitaire

Identification des facteurs influençant la PRS	Compréhension selon les propos d'étudiant-e-s
Facteurs qui <u>contribuent</u> à la PRS en danse au collégial	
1- Relation avec les enseignant-e-s	Le facteur le plus récurrent dans les propos est à l'égard des relations avec les enseignant-e-s. Sur les 8 participantes, 7 ont souligné l'importance de bénéficier d'une bonne écoute, d'être encadrées de manière positive et soutenue constructivement. Les relations avec le personnel enseignant s'avèrent constituer le facteur le plus significatif pour augmenter la PRS en danse au collégial.
2- Notion de plaisir	La notion de plaisir a été soulevée par 6 des 8 participantes comme étant un facteur important pour augmenter la motivation et subséquemment favoriser la PRS. Les étudiant-e-s en danse au collégial ont parfois choisi ce programme dû au plaisir et au bien-être ressentis à travers la danse.
3- Expérimentation de divers styles	Sur les 8 participantes, 4 ont mentionné que d'expérimenter des ateliers de divers styles aide grandement à la persévérance et que plusieurs abandons sont liés au fait que les danses urbaines ne sont pas assez incluses dans le programme ou que les styles de danse enseignés ne sont pas assez diversifiés à leur goût.

<p>4- Détermination de buts personnels ou professionnels</p>	<p>La détermination de buts concrets soit personnels ou professionnels au sein du parcours en danse émerge comme étant un facteur influençant positivement la PRS pour 3 des 8 participantes. Les spectacles de danse, les opportunités préprofessionnelles et les sources d'inspiration sont des aspects significatifs qui aident à se fixer des buts pouvant améliorer la PRS.</p>
<p>5- Qualité de l'environnement d'apprentissage</p>	<p>Le fait d'avoir de beaux locaux, des grands studios de danse, une accessibilité aux ressources et un environnement sain, sans jugement, est un facteur qui contribue à la PRS selon 2 des 8 participantes. En d'autres termes, bénéficier d'une qualité d'environnement d'apprentissage, soi-disant confortable et sécuritaire, est un facteur significatif de PRS en danse.</p>

Les participantes perçoivent la *relation avec leurs enseignant-e-s* comme étant un élément significatif pour favoriser leur PRS. Ce facteur s'avère le plus récurrent et renvoie à la perception de se sentir bien écouté par les enseignant-e-s, d'être bien encadré, d'être soutenu de manière constructive et de maintenir des liens positifs avec le personnel enseignant au sein du parcours en danse. Ceci reflète en partie la catégorisation *interactionnelle* de Sauvé et Viau (2003), à laquelle peuvent s'associer les théories de Tinto (1975) fondées sur l'intégration sociale. Ces théories de 1975 semblent davantage appuyées, par les résultats de la présente recherche, que son modèle plus récent de 1993. La discussion au sujet de ce facteur permet aussi de réfléchir à ce qui peut qualifier la nature d'une *bonne relation* avec les enseignant-e-s. Puisque la présente recherche ne se penchait pas sur ce concept-clé, les résultats ne permettent pas de statuer sur ce en quoi la relation enseignant-e-apprenant-e au sein des programmes en danse se différencie de celle au sein d'autres programmes collégiaux. Néanmoins, il est intéressant de remarquer la satisfaction d'un niveau généralement élevé des étudiant-e-s en danse à l'égard de la relation avec leurs enseignant-e-s.

La *notion de plaisir* est également un aspect sur lequel la majorité des participantes se rejoignent. Ce facteur a été abordé par les participantes dans l'optique d'augmenter la motivation, ce qui soulève la possibilité d'étudier ultérieurement la corrélation entre la

motivation et le plaisir en danse pour les lier conjointement à la PRS. Les participantes parlent du bien-être ressenti à travers la danse et du fait que des étudiant-e-s qui ont choisi ce programme préuniversitaire l'entament généralement avec l'intention d'avoir du plaisir. En effet, selon les valeurs d'étudiant-e-s en danse et pour 89% des répondant-e-s, ce qui compte, c'est d'éprouver du plaisir. De plus, le fait de suivre des classes de danse à l'extérieur des cours au sein du programme pourrait, selon certaines participantes, rappeler la notion de plaisir et augmenter leur motivation de manière transférable dans leurs études collégiales en danse. Ceci peut donc se lier autant à une *charge de travail trop lourde* qui ne permet pas assez de temps ou d'énergie aux étudiant-e-s pour suivre des classes de danse aux loisirs, qu'à l'*omniprésence de l'évaluation* qui diminue possiblement la notion de plaisir pour certain-e-s étudiant-e-s au sein du parcours collégial en danse. De plus, l'idée de suivre des classes d'autres styles en danse aux loisirs peut tracer le chemin du prochain facteur, soit les bénéfices sur la PRS qu'offre une plus grande *expérimentation de divers styles*.

En effet, plusieurs participantes partagent le même point de vue à l'égard de l'*expérimentation de divers styles* au sein du programme de danse qui contribue à leur PRS et permet de contrer certains abandons liés à un manque de diversité dans les styles de danse enseignés. Ceci augmenterait conséquemment la notion de plaisir pour plusieurs participantes. Ce facteur permet de faire un pont avec l'intégration de la diversité culturelle et certains propos d'auteur-e-s ou chercheur-e-s à ce sujet. Malgré le fait que cet enjeu ne se soit pas révélé comme étant un facteur significatif pour les participantes, une ouverture se crée pour se questionner à savoir si une plus grande intégration de la diversité culturelle, telle que proposée par McCarthy-Brown (2009), Schupp (2017), Schupp et McCarthy-Brown (2018) ainsi que Demerson (2020), pourrait subséquemment traiter ce facteur en menant à une plus grande expérimentation de divers styles en danse. D'autre part, selon les résultats au sujet des valeurs d'étudiant-e-s en danse, un taux de 94% des répondant-e-s affirment être tout à fait en

accord avec l'importance de respecter l'autre dans sa différence. Est-ce qu'une plus grande intégration de la diversité culturelle dans les contenus et les curricula des programmes s'alignerait alors avec cette valeur en plus d'aborder ce facteur qui contribue à la PRS d'étudiant·e·s en danse ? Voilà une question à laquelle l'expérimentation pratique ou de futures recherches sur les effets de son application pourraient répondre puisque les résultats de la présente étude n'offrent pas les informations nécessaires pour tirer de telles conclusions.

Certaines participantes ont évoqué la *détermination de buts personnels ou professionnels* comme étant un facteur favorisant la PRS. Selon elles, les spectacles de danse, les opportunités préprofessionnelles et les sources d'inspiration peuvent mener à se fixer des buts concrets qui améliorent la PRS en danse. Ce facteur est soutenu par les théories de Tinto en 1975, expliquant le phénomène d'abandon au postsecondaire par le processus longitudinal des interactions entre l'étudiant·e et l'environnement académique ainsi que le système social de l'établissement dans lequel l'étudiant·e doit s'intégrer avec des buts (éducatifs ou professionnels). Le modèle révisé de Tinto (1993) tient également compte des buts, des intentions ou des objectifs des étudiant·e·s, catégorisés sous les *engagements institutionnels* (voir figure 2.1). De plus, à titre de rappel, la perception de persévérance selon les participantes aux entrevues est de travailler fort, d'évoluer, de continuer et de ne pas abandonner le processus, malgré les obstacles et les difficultés, jusqu'à ce qu'un but prédéterminé soit atteint. La détermination de buts a donc, à la base, un rôle fondamental dans la persévérance. Ceci soulève une réflexion au sujet de la capacité des étudiant·e·s à se fixer des buts et au sujet de la clarté ou l'atteignabilité de ces buts. Ce constat soutient et justifie le potentiel des bénéfices d'un système de mentorat personnalisé par lequel les étudiant·e·s pourraient être davantage guidé·e·s dans cette détermination de buts.

Finalement, les participantes considèrent la *qualité de l'environnement d'apprentissage* comme un facteur influençant positivement la PRS. Ce résultat est

appuyé par de nombreux auteur·e·s et chercheur·e·s qui ont catégorisé les facteurs de PRS. Pour en nommer quelques-uns, Bissonnette (2003), Tremblay (2005), Sauvé *et al.* (2006) ainsi que Fréchette et Mignault (2010) ont une catégorie *institutionnelle*. Pascarella et Terenzini (2005) nomment plutôt cette catégorie comme étant des *caractéristiques de l'établissement* (voir tableau 2.2). Quant au modèle révisé de l'intégration des étudiant·e·s de Tinto (1993), ce facteur peut être lié au regroupement relativement large de l'*expérience institutionnelle* (voir figure 2.1). D'autant plus, ce facteur est associé à la troisième logique de Roy (2015), à l'égard des facteurs endogènes de type institutionnel. Par exemple, le fait d'avoir de beaux locaux ou de grands studios de danse ainsi qu'une meilleure accessibilité aux ressources dans un environnement sain et sans jugement sont des éléments qui contribuent à la PRS en danse au collégial. En d'autres termes, les participantes valorisent le confort et la sécurité d'un environnement d'apprentissage en plus de reconnaître son influence positive sur leur PRS. Le concept d'*espace sécuritaire* en éducation ou le « safe space » selon une participante (P1), et la question sur ce qui qualifie un environnement comme étant sécuritaire aux yeux d'étudiant·e·s en danse mériteraient d'être approfondis par des recherches ultérieures. Il serait également intéressant, à travers de futures recherches, d'étudier les différences entre les infrastructures des quatre établissements, par exemple la quantité de studios, la grandeur des locaux, la disponibilité des salles, la luminosité, la qualité des planchers ou des systèmes audio, afin de comparer et de déterminer leur effet sur les étudiant·e·s en danse au collégial.

5.2.2 Compréhension des facteurs qui nuisent à la PRS

Les cinq facteurs identifiés qui nuisent à la PRS en danse doivent également être mieux compris. De manière similaire au tableau 5.1, le tableau 5.2 a été construit pour faciliter cette compréhension des perceptions d'étudiant·e·s en danse au collégial.

Tableau 5.2 : Facteurs qui nuisent à la PRS en danse au collégial selon les perceptions d'étudiant-e-s au sein de leur parcours de formation préuniversitaire

Identification des facteurs influençant la PRS	Compréhension selon les propos d'étudiant-e-s
Facteurs qui nuisent à la PRS en danse au collégial	
1- Problèmes de santé mentale ou physique	Le facteur le plus significatif qui nuit à la PRS en danse au collégial, mentionné par 7 des 8 participantes, est lié aux problèmes de santé mentale ou physique. Un nombre considérable d'étudiant-e-s en danse souffrent de stress élevé, d'anxiété, de dépression, de blessures ou de douleurs physiques et parfois même de troubles alimentaires. La pression ressentie, les exigences, l'épuisement, le manque d'estime de soi ou la perception de soi-même et le rapport au corps en danse sont des éléments représentant des obstacles à la PRS.
2- Comparaison ou compétition entre pairs	La comparaison ou compétition entre pairs en danse constitue le deuxième facteur le plus significatif qui nuit à la PRS. Sur les 8 participantes, 6 ont affirmé ressentir trop de compétition générée par cette comparaison ainsi qu'un découragement en lien à la disparité dans les niveaux en danse ou à l'expérience antérieure, préalable à l'entrée au programme. Plusieurs mentionnent que la comparaison entre pairs diminue leur estime de soi ou leur sentiment de confiance au sein de leur parcours en danse au collégial.
3- Omniprésence de l'évaluation	Sur les 8 participantes, 5 ont soulevé l'omniprésence de l'évaluation et le fait que d'accorder trop d'importance aux notes ou aux examens (plutôt que sur le plaisir de danser et de performer) est un facteur qui nuit à la PRS, qui s'avère être un obstacle à la réussite, qui a un effet négatif sur le bien-être (physique et mental) et qui contribue au stress, à l'anxiété et à l'abandon en danse au collégial.
4- Charge de travail trop lourde	Sur les 8 participantes, 4 trouvent la charge de travail trop lourde dans le programme en danse au collégial. Elles éprouvent de la difficulté avec leur gestion du temps. Elles considèrent que les cours théoriques sont trop chargés, trouvent le niveau en danse relativement élevé et les journées longues. Une accumulation de fatigue mentale et physique due à cette charge élevée au sein du programme préuniversitaire en danse est un facteur qui nuit à la PRS, qui réduit la notion de plaisir, qui est lié aux problèmes de santé mentale ou physique et qui pourrait mener à l'abandon.
5- Influence négative des pairs	Sur les 8 participantes, 4 ont exprimé des propos au sujet de l'influence négative des pairs ou de l'entourage social. Les taux d'abandon s'avèrent démotivants pour certaines personnes.

	Avoir des pairs non-persévérants, démontrant un manque d'engagement dans leurs études collégiales en danse est un facteur qui nuit à la PRS.
--	--

Premièrement, la majorité des participantes évoquent les *problèmes de santé mentale ou physique* qui existent au sein du programme en danse et nuisent à la PRS d'étudiant-e-s. Selon les participantes, un nombre considérable d'étudiant-e-s souffrent de blessures, de douleurs physiques, de stress élevé, d'un niveau d'anxiété malsain et même de dépression. Elles s'expriment ouvertement à ce sujet et font également état de l'existence de troubles alimentaires. La pression perçue par les participantes, les exigences du programme, l'épuisement physique et mental, le manque d'estime de soi ou les problèmes de perception de soi ainsi que le rapport au corps sont des éléments représentant des obstacles à la PRS. Cette ouverture à la discussion et au partage vient remettre en question la culture du silence exposée dans les écrits de Fortin (2008). Effectivement, ce tabou se déconstruit peut-être tranquillement, car les résultats démontrent une amélioration actuelle dans la communication et dans la capacité d'étudiant-e-s de se confier ou de parler de leur détresse psychologique, de leurs douleurs physiques ou de leurs blessures subies au cours de leurs études collégiales. Cependant, les propos de Dumont *et al.* (2016) et ceux de Bruyneel (2012) quant à la crainte d'un arrêt de la danse et d'un risque d'exclusion d'un groupe ou d'une dynamique demeurent présents dans les discours des participantes en lien à la révélation d'une blessure vécue ou d'un diagnostic médical.

De plus, les résultats de la présente étude viennent appuyer le constat de Casale (2018) stipulant qu'aux lésions physiques « se rajoutent celles de la santé psychologique, du bien-être moral, qui surpasseraient les difficultés des blessures physiques » (p. 308). Les résultats démontrant parallèlement un problème au niveau du stress élevé, de l'anxiété et de la dépression chez des étudiant-e-s en danse, se conjuguent aux propos à l'égard des problèmes de santé mentale qui surviennent de manière plus récurrente

que ceux de santé physique. Rappelons un aspect de la problématique, mentionné par la chercheuse, concernant la quête de perfection inatteignable pouvant déclencher des troubles alimentaires, nuire à l'estime de soi, nourrir un sentiment d'incompétence, inciter des dépendances au dépassement inassouvi ou provoquer des comportements nocifs à se comparer. Ce constat, confirmé par les résultats, s'arrime également avec le prochain facteur.

La *comparaison ou compétition entre pairs* est aussi un facteur susceptible de nuire à la PRS. La majorité des participantes affirment ressentir trop de comparaison qui génère une compétition ainsi qu'un sentiment de découragement ou une baisse de confiance en soi. Ces répercussions négatives sont directement liées à la PRS et, selon les participantes, proviennent en partie en raison de l'importance accordée aux notes et aux résultats académiques. L'*omniprésence de l'évaluation* aurait alors un lien avec la comparaison ou compétition entre pairs, surtout considérant les valeurs d'étudiant-e-s en danse qui, selon les résultats, accordent une grande importance à la réussite, au dépassement de soi et à la notion de performance. De plus, 71.5% des répondant-e-s avouent que l'apparence est quelque chose d'important pour eux-elles. Il est à noter que ce terme est interprété par la chercheuse comme étant l'apparence physique, mais que le type d'apparence n'était pas précisé dans le questionnaire. Les propos des participantes dévoilent aussi que ces répercussions peuvent provenir de la disparité dans les niveaux ou de l'expérience antérieure en danse à l'entrée au programme. Ce constat vient appuyer « l'hétérogénéité des classes (notamment en ce qui a trait au niveau de maîtrise du mouvement) et aux connaissances inégales des étudiants sur la danse » (p.391), soulevé par Leduc *et al.* (2012). Ce facteur peut ouvrir la discussion au sujet des admissions non contingentées au programme préuniversitaire en danse. Considérant les taux d'inscriptions à la baisse et les abandons en cours de cheminement, rendre l'entrée au programme plus difficile serait contre-productif et irait à l'encontre de la visée d'une plus grande accessibilité à la danse au collégial. Cependant, une réflexion s'avère pertinente à savoir comment pallier cette disparité de niveaux et

d'expérience antérieure en danse. Outre cette piste de réflexion d'ordre institutionnel, le facteur de comparaison ou compétition est un problème menant des étudiant-e-s à douter de leur compétence, à diminuer leur estime de soi ou leur sentiment de confiance. Ces constats sont soutenus par les propos de Fortin (2008) confirmant que « les tensions interpersonnelles, la faible estime de soi et l'anxiété sont les problèmes les plus fréquemment expérimentés par les danseurs » (p.10). Ces aspects peuvent alors être liés aux *problèmes de santé mentale* et il pourrait donc y avoir une corrélation entre deux facteurs qui, conjointement, amplifierait possiblement l'influence nuisible à la PRS en danse. Ceci confirme l'ampleur multifactorielle du problème et ces corrélations pourraient être examinées davantage dans des recherches ultérieures.

Certaines participantes remettent en question *l'omniprésence de l'évaluation* qui est révélée comme un troisième facteur ayant une influence pouvant nuire à la PRS. Autrement dit, le fait d'accorder trop d'importance aux notes et aux examens, plutôt qu'au plaisir de danser et de performer, est un facteur qui émerge comme un obstacle à la PRS en plus d'agir sur le stress, sur l'anxiété de performance ainsi que d'avoir un effet négatif sur le bien-être physique et mental d'étudiant-e-s en danse au collégial. Selon les résultats déjà présentés, les étudiant-e-s ayant répondu au questionnaire cherchent généralement à se dépasser et aspirent à réussir puisque ce sont des valeurs d'importance à leurs yeux. Rappelons, de ce fait, la perception de certain-e-s étudiant-e-s à l'égard de la réussite qui se définit en partie par l'obtention de bonnes notes. Diminuer l'omniprésence de l'évaluation en danse au collégial est alors aussi de traiter un aspect pouvant parfois définir la réussite d'étudiant-e-s et nécessitant une ouverture à la reconceptualisation d'une réussite quantifiée. Est-ce qu'une atténuation de l'omniprésence de l'évaluation pourrait amoindrir la relation entre les bonnes notes et le sentiment de réussite ? Une question se pose, abordant la relation de cause à effet, à savoir si cette omniprésence est à l'origine de la perception d'une réussite quantifiable par l'évaluation chez les étudiant-e-s. Considérant que ce facteur est une des raisons

d'abandon selon certaines participantes, il faut réfléchir à l'évaluation de façon générale. Plusieurs chercheur·e·s en sciences de l'éducation s'intéressent à ce sujet et tentent justement de revisiter l'évaluation à l'aune d'une bienveillance. Des auteur·e·s tels que Leduc et Béland (2022; 2017) ont posé un regard sur l'évaluation des apprentissages en arts en enseignement supérieur qui permet de se pencher sur un contexte particulier comme celui de la danse au collégial. Il serait intéressant d'étudier plus précisément l'effet de l'omniprésence de l'évaluation sur la notion de plaisir en danse au collégial puisque ce sont des facteurs inversement liés selon les résultats de la présente recherche.

Un autre facteur en lien à l'abandon et qui peut nuire à la PRS est une *charge de travail trop lourde* au sein du programme en danse. Comme les résultats le démontrent, 74% des répondant·e·s trouvent la charge assez ou très élevée. Plusieurs éprouvent de la difficulté avec la gestion de leur temps dans le but d'atteindre un équilibre sain entre les études, le travail et la vie personnelle de jeune adulte. Selon la perception des participantes, les cours théoriques sont trop chargés, le niveau en danse est parfois trop élevé et les journées sont longues et exigeantes. Cette accumulation de fatigue mentale ou physique est donc un facteur qui nuit à la PRS en plus de pouvoir s'arrimer au facteur des *problèmes de santé mentale ou physique* et se lier inversement à la notion de plaisir. La recherche de Guillette (2006), se penchant sur une exploration des facteurs de PRS au collégial, identifie également la charge de travail comme étant un facteur important. De plus, les études de Roy *et al.* (2012), abordent la charge de travail et son lien à la PRS. Toutefois, malgré ces facteurs préalablement identifiés par des recherches antérieures, on doit prendre en considération le contexte de la formation collégiale et la nature de cette charge de travail. Comme mentionné précédemment, pour des étudiant·e·s en danse au collégial, cette charge de travail représente des efforts physiques considérables à travers l'accumulation d'heures en mouvement en plus d'une charge mentale et cognitive par les cours théoriques spécifiques au programme ainsi que les cours de formation générale pour l'obtention du diplôme d'études

collégiales. Puisque toute personne a son propre seuil de tolérance à la fatigue établissant des limites qui lui sont propres, l'idée d'un suivi plus personnalisé est aussi à considérer afin de mieux comprendre le niveau de la charge vécue ou perçue par les étudiant·e·s en danse. Cette proposition renvoie également à l'optimisation de la santé physique et mentale pour améliorer la PRS d'étudiant·e·s en danse, tel que soulevé dans l'ouvrage de Fortin (2008) et soutenu par le facteur de bien-être identifié dans la recherche de Guillette (2006) en plus de la deuxième logique selon Roy (2015) quant au bien-être personnel des étudiant·e·s.

Dernièrement, le facteur de l'*influence négative des pairs* ou d'un entourage social est un élément qui occupe une place dans les discours des participantes en lien avec les facteurs pouvant nuire à la PRS. Ce facteur est appuyé par la quatrième logique de Roy (2015) au sujet du réseau social, de l'influence des ami·e·s et de l'impact de la valorisation des pairs sur la PRS. Les participantes font référence aux pairs non-persévérants et aux ami·e·s qui éprouvent une démotivation ou qui songent à l'abandon du programme. Cet entourage exerce alors une influence négative sur ces étudiant·e·s et pourrait contribuer au taux d'abandon en danse au collégial. De manière plus précise, ce facteur semble plutôt tendre vers un effet étroitement lié à une baisse de motivation qui, conséquemment, peut nuire à la PRS. Puisque la motivation n'est pas un concept clé pour la présente recherche, les balises conceptuelles permettent davantage d'appuyer ce facteur par les catégories présentées dans le tableau 2.2, qui sont liées aux facteurs institutionnels ou aux relations sociales (Bissonnette, 2003; Tremblay, 2005; Pascarella et Terenzini, 2005; Sauvé *et al.*, 2006; Guillette, 2006; Fréchette et Mignault, 2010). Néanmoins, l'influence des pairs en danse est comprise dans un contexte très particulier qui n'est pas nécessairement reflété par les facteurs identifiés au sein de recherches collégiales de manière générale. La nature des relations interpersonnelles et du réseau social en danse diffère selon la taille des groupes et considérant la proximité physique ainsi que les liens émotifs qui peuvent se créer au sein des programmes en

danse. Les étudiant·e·s en danse partagent des états psychologiques et des moments de grande vulnérabilité liés à l'acceptation de soi, du corps et à la capacité d'entrer régulièrement en contact physique avec des pairs qui cheminent et se suivent généralement très étroitement tout au long de leur parcours préuniversitaire d'une durée de deux ans. Il est donc essentiel de considérer le contexte dans lequel les facteurs de PRS sont étudiés et de porter une attention particulière à l'influence de ces facteurs lorsqu'ils agissent au sein de programmes spécifiques, tels que le programme préuniversitaire en danse.

5.3 Pistes d'amélioration et recommandations pour la PRS en danse

Assurément dans l'optique de donner une voix aux étudiant·e·s en danse, il est intéressant de mentionner certaines pistes d'amélioration pour les programmes provenant des participantes afin de favoriser la PRS en danse au collégial. En plus de faire une synthèse des propositions d'étudiant·e·s, la chercheuse offre des pistes de réflexion mises en lumière par les résultats de la présente recherche ainsi que des recommandations qui mettent à profit son expertise et son expérience professionnelle en enseignement de la danse. Ces suggestions sont fondées sur la présente étude au sujet des facteurs de PRS en danse au collégial, mais se révèlent également pertinentes, utiles et potentiellement applicables à l'enseignement supérieur de manière générale qui englobe l'ensemble des programmes en danse au postsecondaire, incluant le niveau universitaire.

5.3.1 Pistes relatives à l'encadrement des étudiant·e·s

Au sujet de l'**encadrement des étudiant·e·s**, l'importance des rétroactions dans l'approche pédagogique et d'un encadrement personnalisé à l'aide d'un plus grand nombre de rencontres individuelles ou d'échanges avec les enseignant·e·s apparaît primordiale. Une proposition, clairement mentionnée par des étudiant·e·s, est

d'augmenter les rétroactions tout au long du parcours en danse. Le désir d'obtenir un encadrement personnalisé renvoie au facteur d'une bonne relation avec les enseignant-e-s. De ce fait, la chercheure recommande l'intégration d'un système de mentorat pour les étudiant-e-s en danse dans le but, justement, de leur offrir un suivi individualisé. De plus, si ce rôle de mentor est assumé par un membre du personnel enseignant, cette proposition pourrait potentiellement aussi contribuer davantage à la proximité et à la qualité de la relation avec les enseignant-e-s, tout en répondant en partie au besoin d'augmenter les rencontres individuelles. Puisque la relation avec les enseignant-e-s s'avère être le premier facteur pouvant influencer positivement la PRS (le facteur contributif le plus récurrent), il serait intéressant de se pencher davantage sur la question à savoir en quoi consiste une *bonne relation* pour les étudiant-e-s en danse. La chercheure soulève une piste pour des recherches ultérieures dans le but d'approfondir cette réflexion afin de prioriser et de comprendre ce qui qualifie les relations avec les enseignant-e-s actuellement majoritairement positives et satisfaisantes au sein des programmes en danse au collégial. D'ailleurs, cette piste pourrait contribuer à une meilleure conceptualisation de la relation pédagogique. Malgré son importance, ce concept est peu défini ou manque souvent de clarté et ce sujet émerge dans les sciences de l'éducation (Hagenauer et Volet, 2014; Kozanitis et Latte, 2017).

En outre, les participantes soulèvent un autre aspect relatif à l'encadrement dans leur discours. Elles mentionnent la pertinence d'un suivi en physiothérapie pour les encadrer plus particulièrement dans la prévention de blessures et dans le soutien pour une meilleure santé physique. Une proposition émerge alors d'offrir un service avec un professionnel de la santé, ou, du moins, accorder une première rencontre avec une personne-ressource à l'entrée au programme (tel qu'offert au Collège Montmorency selon les participantes).

5.3.2 Pistes relatives aux méthodes d'évaluation

Certaines pistes d'amélioration ont été suggérées relatives aux **méthodes d'évaluation**. Les participantes partagent de nombreux propos au sujet de l'omniprésence de l'évaluation, mais peu de propositions précises sont exprimées outre le souhait de repenser à l'évaluation et de revoir les méthodes utilisées actuellement pour évaluer les apprentissages des étudiant·e·s en danse. Les grilles de correction sont remises en question par des participantes, à savoir comment évaluer objectivement la danse. Comment accorder des points à une présence scénique, comment quantifier le pointé du pied et la flexion plantaire ou l'en-dehors en danse qui se limite à la morphologie de chaque personne, comment évaluer l'expression, la créativité et l'art de façon générale. La chercheuse souligne l'importance de continuer à réfléchir en posant un regard sur les méthodes d'évaluations en enseignement supérieur des arts ainsi qu'à revisiter l'omniprésence de l'évaluation dans les discours pédagogiques (Leduc et Béland, 2022; 2017).

Par ailleurs, des étudiant·e·s en danse manifestent le besoin de diminuer le sentiment de pression ainsi que l'importance accordée aux notes et l'accent sur les examens. Puisque les problèmes de santé mentale ou physique, incluant le stress, la dépression et l'anxiété, constituent le facteur ayant la plus grande influence négative sur la PRS (le facteur nuisible le plus récurrent), une suggestion est offerte pour considérer davantage les bénéfices d'examens formatifs afin de diminuer le stress ressenti et de réduire le niveau d'anxiété de performance en danse. Enfin, le facteur de notion de plaisir (le deuxième plus récurrent ayant une influence contributive sur la PRS) s'arrime étroitement à ces recommandations, car on constate que l'omniprésence de l'évaluation est inversement liée au plaisir. Considérant que cette corrélation n'était pas au coeur de la présente recherche, mais se révèle marquante à plusieurs niveaux (reliant trois facteurs), il serait pertinent d'examiner plus précisément l'effet de l'omniprésence de l'évaluation sur la notion de plaisir en danse au collégial en plus des

répercussions subséquentes sur la santé mentale ou physique, qui auraient collectivement un effet sur la PRS.

5.3.3 Pistes relatives à l'environnement d'apprentissage

À l'égard de l'**environnement d'apprentissage**, les participantes ont proposé d'encourager les interactions entre cohortes pour offrir une plus grande place aux échanges entre étudiant·e·s ainsi que pour créer de meilleures relations interpersonnelles dans le but de contribuer à la motivation et à la PRS ainsi que dans l'espoir de rendre plus positive l'influence des pairs. D'après l'expérience professionnelle de la chercheure en enseignement au collégial, les moments d'échanges entre cohortes sont en effet très positifs afin de créer un environnement familial, un sentiment d'aise et de confiance, ainsi que d'établir des liens interpersonnels de qualité pouvant offrir la possibilité de se confier ou de partager les hauts et les bas vécus par les étudiant·e·s à des pairs d'une cohorte finissante ayant passé au travers de moments similaires dans leur propre parcours. La mise en place d'activités rassembleuses est donc une recommandation de la chercheure afin de permettre et de faciliter cette proximité entre groupes ou cohortes en danse. Le sentiment de soutien entre pairs contribue conséquemment à un meilleur environnement d'apprentissage.

D'autre part, des participantes évoquent aussi le besoin d'améliorer l'accessibilité des locaux de danse et l'accès aux matériaux mis à la disposition des étudiant·e·s. L'importance de réfléchir aux ressources disponibles émerge de ces constats pour favoriser la PRS d'étudiant·e·s en danse en plus de se lier au facteur de la qualité de l'environnement d'apprentissage.

De manière générale, les participantes révèlent qu'il semble y avoir un besoin urgent à mettre de l'avant une conscientisation sur la santé mentale (anxiété, dépression, troubles alimentaires, gestion de stress) qui s'arrime à l'enjeu de la conscientisation de la santé des étudiant·e·s en danse (voir sous-section 1.3.2). Cette proposition des

participantes va à l'encontre des résultats de Tremblay (2011) qui démontrent un degré d'insouciance d'étudiant-e-s en danse à l'égard de la santé, des blessures et des notions de prévention. Toutefois, les propos des participantes de la présente recherche viennent appuyer les constats de Fortin (2008) qui renforcent la nécessité mentionnée dans la problématique d'assumer correctement la responsabilité pédagogique de conscientisation de la santé mentale et physique des étudiant-e-s en danse. Selon les participantes, les étudiant-e-s se préoccupent du problème de la santé, mais désirent obtenir plus de soutien et d'outils pour optimiser cette conscientisation de façon générale ainsi que pour favoriser la création d'un environnement sécuritaire, sain et positif en danse. De ce point de vue, la chercheuse propose une piste de réflexion dans la poursuite de recherches ultérieures au sujet de ce qui qualifie un environnement d'apprentissage comme étant sécuritaire, soit le « safe space » mentionné par une participante (P1), aux yeux d'étudiant-e-s en danse.

5.3.4 Pistes relatives au programme en danse

En ce qui concerne la structure du **programme en danse** et les contenus, les participantes remarquent le besoin d'actualiser le programme en danse et d'élargir les horizons en diversifiant les styles pour améliorer la PRS. Des propositions surviennent comme l'augmentation d'ateliers enseignés par des artistes invités (tels qu'offerts au Cégep de Sherbrooke selon les participantes), l'idée d'inclure dans la structure du programme un cours de danse jazz, de danses urbaines ou une participation à un festival de danse d'envergure internationale (tel que le fait le Cégep de Drummondville, par exemple). Ceci renvoie au facteur d'expérimentation de divers styles et, malgré le fait que les participantes n'aient pas fait de lien entre l'intégration de la diversité culturelle et la possibilité d'offrir une plus grande variété de styles de danse au sein du programme, cette piste proposée par les participantes s'arrime aux propos de Demerson (2020). Comme il a été dit dans la problématique au premier chapitre (voir sous-section 1.3.1), cet auteur affirme que le curriculum standard de danse moderne et de ballet est

de plus en plus remis en question au sein des départements de danse et quoique pour refléter la diversité de la population, les programmes et les institutions doivent revoir leurs pratiques et leurs valeurs.

Cette piste d'amélioration provenant des participantes peut également soulever l'enjeu du manque d'assiduité des évaluations de programmes au collégial présenté dans la problématique (voir sous-section 1.3.3). Une amélioration de ces évaluations de programme pourrait mettre en lumière le besoin d'actualisation du programme préuniversitaire en danse n'ayant été évalué qu'au sein d'un établissement sur quatre par une enquête de la CEEC datée de 2006. Comme mentionné par la chercheure dans le premier chapitre, une recommandation est donc au sujet d'assurer la régularité des évaluations de programme afin de pouvoir conduire des enquêtes plus assidues par la CEEC au sein des quatre établissements offrant le programme préuniversitaire en danse au Québec.

De plus, les participantes suggèrent l'idée de revoir la charge qu'elles trouvent trop élevée dans les cours théoriques. Clarifions que l'on constate que les participantes aiment généralement les cours théoriques en danse, mais considèrent les contenus trop chargés ce qui a pour effet de diminuer leur capacité à apprécier ces cours, leur disponibilité cognitive pour de nouveaux apprentissages et nuit subséquemment à leur PRS. Cet aspect est lié au facteur de charge de travail trop lourde. D'autre part, les discours des participantes dévoilent le souhait d'une intégration de cours préventifs pour contrer les problèmes de santé et des cours préparatoires (tels qu'offerts au Cégep de Saint-Laurent selon les participantes) afin de pallier la disparité des niveaux techniques en danse qui alimente le problème de comparaison ou compétition entre pairs. Dans le but de favoriser le bien-être et la santé des étudiant-e-s, les participantes expriment de manière générale le besoin d'améliorer les ressources ou les outils pour une meilleure gestion de stress et de temps au sein du programme en danse. À ce sujet, la chercheure propose une recommandation d'encourager les collaborations ou

l'arrimage de départements de danse avec ceux des techniques de réadaptation physique ou de physiothérapie lorsque ces échanges internes sont possibles dans un établissement collégial. Cette proposition se lie d'autant plus au désir exprimé par les participantes d'obtenir un suivi en physiothérapie ou un encadrement favorisant une meilleure santé globale. Pour terminer, il est à reconnaître que l'ensemble de ces pistes d'amélioration et recommandations pourront potentiellement servir comme point de départ pour de futures recherches et pour mener à une amélioration de la PRS en danse au postsecondaire de manière générale.

5.4 Limites de la recherche

La principale limite de la recherche se situe sur le plan de la collecte des données. Effectivement, puisque cette étude est dans le cadre d'un projet de recherche à la maîtrise, des limites temporelles écartent la possibilité d'obtenir des données au sujet du taux de diplomation (persévérance jusqu'à la fin du programme préuniversitaire). En raison de cette contrainte temporelle non longitudinale, il est également impossible d'obtenir les données sur la poursuite d'études universitaires ou l'insertion dans le marché du travail ce qui aurait permis de décrire la PRS avec plus de précision. De plus, considérant les délais d'obtention des certificats d'approbation éthique auprès du CERPÉ de l'Université du Québec à Montréal ainsi que des comités éthiques de recherche des quatre établissements à l'étude, la collecte de données s'est opérationnalisée vers la fin de la session d'automne 2022, à un moment qui a pu avoir un impact sur le niveau de stress, la disponibilité, l'état d'esprit et l'ouverture à la participation des étudiant·e·s. Ce moment dans le calendrier académique, à l'approche des examens ou dates de tombée de travaux, pourrait possiblement avoir eu un effet sur le taux de participation au questionnaire d'enquête ou même sur les disponibilités des étudiant·e·s pour une entrevue individuelle.

En outre, les entrevues individuelles ont permis de décrire les perceptions de huit participantes à un moment précis de leur parcours (soit en 1^{re} ou en 3^e session), quoiqu'une étude longitudinale aurait pu être intéressante pour les suivre jusqu'en fin de parcours au collégial. Rappelons que la recherche ne prétend pas considérer les perceptions de l'ensemble de la population étudiante. En revanche, l'échantillon restreint des huit étudiantes ayant participé aux entrevues individuelles a permis de décrire plus finement leurs perceptions. Il s'avère aussi important de rappeler que les perceptions d'étudiant·e·s ayant déjà abandonné le programme n'ont pas pu être considérées dans la recherche, car ces étudiant·e·s ne sont plus inscrit·e·s au programme. Leur perception serait pourtant intéressante à étudier. D'autant plus, les huit participantes au volet qualitatif s'identifient au genre féminin. Malgré la prédominance du genre féminin au sein de la population en danse, il aurait été intéressant d'obtenir la perception d'une personne s'identifiant à un autre genre afin de permettre la composition d'un échantillon moins homogène qui aurait possiblement nourri plus de nuances. Nonobstant le fait que la sélection des participantes au volet qualitatif a été faite sur une base aléatoire, ces étudiantes avaient préalablement manifesté leur intérêt à participer au volet des entrevues individuelles qui pourrait avoir un effet sur leur prédisposition à parler ou à s'ouvrir en rapport à des expériences ou à des faits possiblement plus difficiles à révéler.

CONCLUSION

Cette recherche, dans le cadre de la maîtrise en sciences de l'éducation, porte sur les perceptions d'étudiant-e-s quant aux facteurs susceptibles d'avoir une influence sur la PRS au sein des parcours en danse dans le contexte des programmes préuniversitaires au Québec. Considérant le manque de recherches scientifiques, de données ou de documentation sur l'état actuel du problème, l'étude vise à mettre en lumière le point de vue de l'étudiant-e comme acteur-riche central-e. La présente recherche est pertinente, car elle permet d'identifier des facteurs inédits dans un contexte particulier pour lequel un portrait actuel de la situation n'avait pas encore été dressé. Provenant du désir de poser un regard humaniste cherchant à donner une voix aux étudiant-e-s, l'étude a pour objectif de rendre compte et de décrire leurs perceptions au sein de leur programme, soit au Cégep de Saint-Laurent, au Collège Montmorency, au Cégep de Drummondville ou au Cégep de Sherbrooke, dans le but d'accroître la PRS et de contribuer au champ de la didactique de la danse au Québec.

La présentation de la problématique au premier chapitre lève un voile sur l'état du problème de la PRS en danse au collégial, met en évidence le manque de connaissances et présente les questions de recherche à savoir comment des étudiant-e-s perçoivent la PRS au sein de leur parcours en cherchant, plus particulièrement, les facteurs qui contribuent ou nuisent aux parcours de formation en danse au collégial. Au deuxième chapitre, la chercheuse met de l'avant l'importance de concepts clés en sciences de l'éducation, dont la définition de PRS, et expose les balises conceptuelles selon une recension d'écrits exhaustive. Les recherches de Roy (2015) et le modèle de Tinto

(1993) étant les aspects au cœur du cadre théorique, la chercheuse justifie le choix de retenir les cinq logiques de réussite selon Roy (2015) pour leur transférabilité au contexte en danse et pour l'emploi de son questionnaire d'enquête validé (Roy, 2013), applicable et en cohérence avec l'étude. La méthodologie de la recherche, expliquée au troisième chapitre, accorde aux étudiant·e·s une place qualitative au cœur du projet avec des entrevues individuelles semi-dirigées en plus du questionnaire d'enquête et permet de justifier les choix de la chercheuse pour la mise en œuvre d'une approche mixte soutenue par plusieurs auteur·e·s (Fortin et Gagnon, 2016; Creswell et Poth, 2016; Gaudreau, 2011; Karsenti et Savoie-Zajc, 2018). Les résultats au quatrième chapitre présentent les cinq facteurs pouvant contribuer à la PRS et les cinq facteurs pouvant nuire à la PRS qui ont été identifiés selon les perceptions d'étudiant·e·s en danse au collégial. Dans le cinquième chapitre, une discussion permet d'approfondir la compréhension de l'ensemble des résultats en faisant des liens avec les propos ou les théories d'auteur·e·s et de recherches connexes. L'ensemble des cinq chapitres, appuyés tout au long par une recension d'écrits scientifiques, présente des résultats révélateurs afin d'ouvrir une réflexion sur les retombées au regard du champ de la didactique de la danse dans le contexte collégial.

Pour le volet quantitatif, 35 étudiant·e·s dont le consentement est libre et éclairé ont répondu à un questionnaire d'enquête en ligne. Leurs réponses ont permis de produire des statistiques descriptives venant compléter le volet qualitatif de la recherche. En effet, une personne de chaque cohorte dans chacun des 4 établissements à l'étude a été sélectionnée aléatoirement selon l'expression de leur intérêt volontaire. Ces huit participantes ont pris part à une entrevue individuelle semi-dirigée d'une durée de 45 à 60 minutes à travers laquelle leurs discours ont pu dévoiler des propos permettant l'identification de facteurs ayant une influence sur la PRS dans le contexte particulier en danse au collégial. Il est possible de constater que la relation avec les enseignant·e·s, la notion de plaisir, l'expérimentation de divers styles, la détermination de buts personnels ou professionnels ainsi que la qualité de l'environnement d'apprentissage

sont des facteurs influençant la PRS qui contribuent aux parcours en danse au collégial. En contrepartie, les problèmes de santé mentale ou physique, la comparaison ou compétition entre pairs, l'omniprésence de l'évaluation, la charge de travail trop lourde et l'influence négative des pairs sont des facteurs influençant la PRS qui nuisent aux parcours en danse au collégial. Selon les résultats, la chercheure tient à préciser la complexité du concept de PRS par sa dimension multifactorielle en plus de souligner le poids considérablement plus lourd des facteurs qui nuisent à la PRS que de ceux qui contribuent à la PRS. Le fait que les participantes aient généralement plus de propos au sujet des éléments négatifs que positifs peut signaler un sentier ardu vers l'amélioration de la PRS en danse. La chercheure stipule alors que s'attarder aux facteurs d'influence contributive les plus récurrents ainsi que de tenter de réduire du mieux possible les effets des facteurs ayant une influence nuisible à la PRS serait le meilleur procédé pour optimiser le parcours d'étudiant-e-s en danse et favoriser la PRS de manière générale.

Les perceptions d'étudiant-e-s ayant participé à la recherche ont également révélées des pistes d'amélioration, accompagnées de recommandations venant de la chercheure qui sont fondées sur les résultats ainsi que sur la base de son expertise et de sa propre expérience professionnelle en enseignement de la danse. Les propositions ont pu être divisées en quatre sections ou regroupements, soit relatif à l'encadrement des étudiant-e-s, relatif aux méthodes d'évaluation, relatif à l'environnement d'apprentissage ou relatif au programme en danse. Ces suggestions demeurent à la base une réflexion sur des actions pragmatiques possibles et des ouvertures sur le potentiel de recherches ultérieures.

La présente recherche apporte donc un regard nouveau sur la PRS selon les perceptions d'étudiant-e-s en danse et, malgré les limites que comportent une étude non longitudinale et les limites propres aux méthodes et outils utilisés, les facteurs identifiés comme ayant une influence sur la PRS peuvent contribuer à une meilleure

compréhension de ce concept au sein des parcours en danse. De plus, l'ensemble des résultats peut indiquer les besoins actuels au sein des programmes préuniversitaires en danse et peut permettre de dresser un portrait de la situation au collégial qui était non documentée préalablement à cette étude en plus de pouvoir servir à plus grande échelle aux programmes d'enseignement de la danse au postsecondaire, incluant ceux de niveau universitaire.

En attestant que cette recherche ait pu effectivement atteindre ses objectifs, qui sont de *décrire* les perceptions d'étudiant·e·s en danse au collégial quant à la PRS au sein de leur parcours de formation, d'*identifier* les facteurs ayant une influence sur la PRS d'étudiant·e·s dans les programmes préuniversitaires en danse au Québec et de *comprendre* l'influence de ces facteurs sur la PRS au sein de ces programmes, la chercheure est confiante que ce mémoire puisse mener à l'avancement des connaissances pour favoriser le bien-être et la PRS d'étudiant·e·s en danse au collégial. Pour conclure, considérant la confirmation du fait que les recherches dans le contexte préuniversitaire en danse doivent prendre en compte le système des valeurs propres à cette population qui façonne leurs croyances, leur éthique de travail intensif, leur engagement dans les études malgré la fatigue de leurs corps et esprit, les efforts et la discipline requis au sein des programmes et liés à la passion de la danse ainsi que la construction d'un seuil de tolérance à la douleur élevé (Casale, 2018), la chercheure statue la nécessité de poser davantage un regard qualitatif sur les perceptions d'étudiant·e·s. Dans l'optique pragmatiste d'accroître la PRS et pour contribuer de nouveaux savoirs en sciences de l'éducation ainsi que pour le milieu artistique de la danse au Québec, la chercheure encourage que l'ensemble des résultats soit pris en considération par les départements en danse au postsecondaire afin de les partager aux enseignant·e·s et aux cadres dirigeants.

ANNEXE A

CERTIFICATS D'APPROBATION ÉTHIQUE



No. de certificat : 2023-5138

Date : 2022-10-08

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE plurifacultaire) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains* (2020) de l'UQAM.

- Titre du projet : **ÉTUDE DE FACTEURS INFLUENÇANT LA PERSÉVÉRANCE ET LA RÉUSSITE SCOLAIRES EN DANSE AU COLLÉGIAL : PERCEPTIONS D'ÉTUDIANT.E.S AU SEIN DE LEUR PARCOURS DE FORMATION PRÉUNIVERSITAIRE AU QUÉBEC**
- Nom de l'étudiant : **Mila Quenneville Nguyen Nhu Thé Nga**
- Programme d'études : **Maitrise en éducation (concentration didactique)**
- Direction(s) de recherche : **Diane Leduc; Caroline Raymond**

Modalités d'application

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission. Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année au plus tard un mois avant la date d'échéance (**2023-10-08**) de votre certificat. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.

Élise Ducharme

Pour **Caroline Coulombe**,

Vice-Présidente CERPÉ plurifacultaire et Professeur titulaire, Département de management

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Caroline Coulombe', is written over a horizontal line.

Signé le 2022-10-11 à 12:15

Certificat d'éthique

Le présent certificat atteste que le projet de recherche numéro : 2022-08

intitulé : « ÉTUDE DE FACTEURS INFLUENÇANT LA PERSÉVÉRANCE ET LA RÉUSSITE SCOLAIRES EN DANSE AU COLLÉGIAL : PERCEPTIONS D'ÉTUDIANT.E.S AU SEIN DE LEUR PARCOURS DE FORMATION PRÉUNIVERSITAIRE AU QUÉBEC »,

a été évalué en comité restreint lors d'une réunion tenue le 11 octobre 2022, et a reçu l'approbation du comité d'éthique de la recherche (CÉR) dont le mandat est de s'assurer que les projets menés par les chercheurs affiliés au Cégep de Sherbrooke respectent les principes et les règles régissant la recherche avec des sujets humains.

Ce certificat est valide du 11 octobre 2022 au 31 août 2024 et engage le chercheur à respecter les procédures de suivi du projet.

Chercheur responsable du projet de recherche : Mila Thé

Chercheur affilié au Cégep de Sherbrooke : Aucun

Source de financement : Aucune

Émis à Sherbrooke, ce 18 décembre 2018

A handwritten signature in blue ink, appearing to read "Jonathan Mayer".

Jonathan Mayer, président du comité

Tout changement au protocole visé par le présent certificat doit être soumis au CÉR pour une nouvelle approbation.

Dernière mise à jour : Octobre 2014 (LB)

No. de certificat

SL-2022-09

CÉGEP DE Saint-Laurent

Comité d'éthique de la recherche du Cégep de Saint-Laurent (CÉR)

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE

Le comité d'éthique de la recherche du Cégep de Saint-Laurent (CÉR), selon les procédures en vigueur et conformément à la *Politique institutionnelle d'éthique de la recherche avec des êtres humains*, a examiné le projet de recherche suivant et a conclu qu'il respecte les règles éthiques en vigueur au Cégep de Saint-Laurent.

Titre du projet	Étude de facteurs influençant la persévérance et la réussite scolaires en danse au collégial : perceptions d'étudiant.e.s au sein de leur parcours de formation préuniversitaire au Québec
Chercheur principal	Mila Thé
Financement	N/A

Modalité d'application

Conformément à la Politique d'éthique de l'établissement, l'équipe de recherche doit informer le CÉR de tout changement au formulaire de consentement ou au protocole d'expérimentation, ou encore à la méthode de collecte ou de traitement des données. Toute interruption prématurée du projet de recherche et incident grave doivent être signalés au CÉR.

Le projet de recherche en cours doit faire l'objet d'une surveillance éthique continue suivant la méthode proportionnelle d'évaluation éthique. Ainsi, un suivi annuel est minimalement exigé pour maintenir la validité de la présente certification éthique, et ce, jusqu'à la fin du projet de recherche.



Nancy Gagné
Présidente du comité d'éthique de la recherche
Cégep de Saint-Laurent

11.10.22

Date de délivrance

Cégep de Saint-Laurent
625 avenue Sainte-Croix
Saint-Laurent (Québec)
H4L 3X7

*Approbation éthique pour le Cégep de Drummondville¹⁴



Certificat d'approbation éthique

Le présent certificat atteste que le projet de recherche

Numéro	CÉR 2022-02
Intitulé	ÉTUDE DE FACTEURS INFLUENÇANT LA PERSÉVÉRANCE ET LA RÉUSSITE SCOLAIRES EN DANSE AU COLLÉGIAL : PERCEPTIONS D'ÉTUDIANT.E.S AU SEIN DE LEUR PARCOURS DE FORMATION PRÉUNIVERSITAIRE AU QUÉBEC.
Chercheuse responsable	Thé, Mila Université du Québec à Montréal
Cadre de la recherche	Maitrise en Sciences de l'éducation (profil didactique)

a reçu l'approbation du Comité d'éthique de la recherche (CÉR) du Collège Montmorency dont le mandat est de s'assurer que toute recherche menée par des membres du personnel du Collège ou par des chercheurs qui utilisent les ressources du Collège à cette fin respecte les principes et les règles régissant la recherche avec des êtres humains tels qu'énoncés dans la *Politique institutionnelle de la recherche avec des êtres humains*.

Le comité aimerait toutefois une précision concernant comment les documents papiers seront déchetés (par exemple par un service professionnel).

Le présent certificat, accompagné des **mesures de suivi**, est valide pour le projet tel que soumis. Tout changement au protocole de recherche en cours de réalisation devra être communiqué au CÉR qui en évaluera l'impact au chapitre de l'éthique.

Toute interruption prématurée du projet ou tout incident grave devra être immédiatement signalé au CÉR.

Selon les exigences éthiques en vigueur, un suivi annuel est minimalement exigé afin de maintenir la validité de ce certificat, et ce, jusqu'à la fin du projet.

A handwritten signature in black ink, appearing to read "Alexandre Kalemjian".

Alexandre Kalemjian, président

¹⁴ Il est à noter que le Bureau de la recherche du Cégep de Drummondville a donné leur accord à la chercheuse, afin de poursuivre le projet de recherche dans leur établissement, à la suite d'une entente intercollégiale avec les cégeps ayant déjà fait approuver le projet par leur Comité éthique de la recherche.

ANNEXE B

MODÈLE DE LETTRE DE RECRUTEMENT



Objet: Projet de recherche sur les perceptions d'étudiant-e-s au sein de leur parcours de formation préuniversitaire au Québec dans le but d'identifier les facteurs influençant la persévérance et réussite scolaires en danse au collégial.

Bonjour Mme, M. X,

Je vous contacte afin de solliciter la participation de vos étudiant-e-s et de votre département de danse à une recherche dans le cadre de ma maîtrise en sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Montréal. Mon projet de recherche vise à rendre compte des perceptions d'étudiant-e-s quant à la PRS au sein de leur programme préuniversitaire en danse au Québec. Dans le but d'accroître la PRS par l'identification de facteurs inédits ayant une influence sur la PRS dans les parcours de formation collégiale, je m'intéresse plus particulièrement à donner une voix aux étudiant-e-s afin de dégager ces facteurs selon leurs perceptions et de contribuer ainsi au champ de la didactique de la danse au Québec.

Ce projet est innovant et pertinent, car il existe très peu de recherches en danse dans le contexte collégial québécois. Cette étude n'a jamais été conduite auparavant. Parmi les retombées de la recherche, je souhaite contribuer au parcours et à l'expérience des étudiant-e-s au sein de leur formation préuniversitaire en danse, améliorer la PRS en danse, contribuer à ce champ disciplinaire ainsi qu'aux arts et à la culture dans notre société multiculturelle pour contrer la baisse des effectifs et augmenter les taux d'inscriptions.

Votre participation consisterait en la distribution d'un formulaire d'information et de consentement à vos étudiant-e-s, inscrit-e-s à temps plein, dans votre programme préuniversitaire en danse *DEC506.A0*. Si possible, je peux venir rencontrer avec plaisir vos groupes ou cohortes (1^{re} et 2^e année) afin de me présenter et de distribuer ce formulaire. Le cas échéant, il serait également possible de vous faire parvenir une courte vidéo de présentation dans le cas où vous ne seriez pas à l'aise de me recevoir en présentiel ou si le temps ne le permet pas. Étant moi-même enseignante au collégial, je sympathise avec la coordination qu'une telle rencontre peut engendrer. Néanmoins, étant également active dans le milieu professionnel en tant qu'interprète et chorégraphe depuis plusieurs années, je ressens le besoin de partager de vive voix les objectifs de ma recherche, mon intérêt pour l'avancement des connaissances et ma passion pour contribuer à cet art qui, comme vous le savez, doit redoubler d'efforts pour ne pas s'effacer depuis la crise pandémique.

À la suite de cette rencontre initiale, je m'occuperai d'envoyer le lien au questionnaire d'enquête électronique ainsi que de faire le suivi nécessaire pour coordonner le volet des entrevues individuelles semi-dirigées à l'aide des coordonnées des étudiant-e-s intéressé-e-s à participer volontairement et librement au projet de recherche. Veuillez noter que seulement un-une étudiant-e de chaque année dans votre établissement sera sélectionné-e pour une entrevue.

De plus, soyez assurés que la participation à la recherche n'ira pas à l'encontre du programme d'études et n'entrera pas en conflit avec les horaires de cours. Cette opportunité, lancée aux quatre établissements collégiaux offrant actuellement le programme préuniversitaire en danse au Québec, sera une expérience de réflexion pour les étudiant-e-s, dans l'optique de générer des savoirs scientifiques bénéfiques pour tous.

Votre implication se limitera au contact initial avec l'ensemble de vos étudiant-e-s ainsi qu'à la possibilité de permettre un pont avec l'établissement pour la collecte de données.

Vous trouverez, joint à ce courriel, le formulaire de consentement pour les participant-e-s. Il contient des informations complémentaires à la présente lettre si vous désirez plus de détails.

Vous pouvez également me contacter, par courriel ou téléphone, si vous avez d'autres questions. Ce sera avec plaisir que je discuterai plus en profondeur avec vous au sujet des modalités du projet de recherche. J'apprécie votre temps et l'attention accordée à cette étude.

En vous remerciant de votre intérêt, de votre collaboration et au plaisir d'échanger avec vous,

Mila Thé

Enseignante en danse au collégial – Professional Theatre Faculty, Dawson College
Étudiante à la maîtrise en éducation – recherche mémoire, Université du Québec à Montréal
Bachelière ès arts (B.A.) – danse contemporaine, Université du Québec à Montréal
Interprète, chorégraphe et enseignante en danse – depuis 2002
Tél.: (514) 792-6452
Courriel: the.mila@courrier.uqam.ca

Sous la direction de Diane Leduc, professeure titulaire
Faculté des sciences de l'éducation,
Université du Québec à Montréal
Tél.: (514) 987-3000 poste 5667
Courriel: leduc.diane@uqam.ca

Codirection par Caroline Raymond, professeure et directrice de département
Faculté des arts, département de danse
Université du Québec à Montréal
Tél.: (514) 987-3000 poste 2071
Courriel: raymond.caroline@uqam.ca

ANNEXE C

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

**Projet de recherche dans le cadre de la maîtrise en éducation**

- Titre de la recherche:** Étude de facteurs influençant la persévérance et la réussite scolaires en danse au collégial : perceptions d'étudiant-e-s au sein de leur parcours de formation préuniversitaire au Québec.
- Chercheur:** Mila Thé
 Membre active UDA et membre professionnelle du RQD
 Bachelière ès arts (B.A.) – danse contemporaine, UQAM
 Étudiante à la maîtrise en éducation – profil recherche (didactique), Université du Québec à Montréal
 Équipe étudiante en recherche – OPIÉVA
 Enseignante en danse au collégial – Professional Theatre Faculty, Dawson College – depuis 2018
 Coordinatrice du programme de danse – Conservatoire Lassalle (2015-2016)
 Enseignante en danse (aux loisirs) – depuis 2002
 Interprète et chorégraphe en danse – depuis 2006
- Comité de direction:** Sous la direction de Diane Leduc, professeure titulaire
 Faculté des sciences de l'éducation, UQAM
 Codirection par Caroline Raymond
 Professeure et directrice du département de danse
 Faculté des arts, UQAM

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANT·E·S

1. Objectif de la recherche

Ce projet de recherche vise à rendre compte des perceptions d'étudiant-e-s quant à la persévérance et réussite scolaires (PRS) au sein de leur programme préuniversitaire en danse afin de dégager des facteurs inédits ayant une influence sur la PRS dans les parcours de formation collégiale. Dans le but d'accroître la PRS, ce projet contribuera au champ de la didactique de la danse au Québec.

2. Tâches pour la participation à la recherche

Votre participation consiste en la réponse à un questionnaire d'enquête qui prendra entre 15-30 minutes à remplir et, si vous acceptez, d'accorder une entrevue individuelle semi-dirigée à la chercheure. Cette entrevue, d'une durée d'environ 60 minutes, se tiendra au moment de votre choix au cours des mois de novembre-décembre 2022 et se déroulera dans un lieu à votre convenance par le moyen d'une rencontre Zoom à distance. La chercheure vous fera parvenir un lien pour joindre la réunion et enregistrera la rencontre. Les questions semi-ouvertes et ouvertes porteront sur votre perception de la persévérance et réussite scolaires au sein de votre programme ainsi que sur votre expérience et votre parcours préuniversitaire en danse. La chercheure sélectionnera huit (8) participant·e·s (seulement 1 personne par cohorte) pour les entrevues. Si vous souhaitez faire partie de ce volet de la recherche, veuillez clairement cocher la case à cet effet au bas du formulaire dans la section *Consentement* et inscrire vos coordonnées afin que la chercheure puisse communiquer avec vous advenant que vous soyez sélectionné·e pour y participer. Soyez assuré·e que vos informations resteront confidentielles et ne seront utilisées qu'aux fins d'entrer en contact et de coordonner le moment de rencontre pour l'entrevue semi-dirigée.

3. Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, vous pourrez faire entendre votre voix afin de contribuer à l'avancement des connaissances scientifiques pour le champ de la danse en permettant à la chercheure d'identifier des facteurs inédits de persévérance et réussite scolaires au sein des programmes préuniversitaires en danse. Vous participerez à une recherche unique et une étude jamais conduite auparavant. Vous serez invité·e à réfléchir à votre parcours en danse au collégial. Cela dit, il est possible que cette réflexion cause des inconforts par le partage d'expériences personnelles à l'égard de sujets possiblement sensibles tels que la santé et le bien-être ou des enjeux institutionnels. Afin de limiter cet inconfort, soyez assuré·e que votre anonymat sera préservé tout au long de la recherche. Lors de la diffusion des résultats, votre nom sera remplacé par un pseudonyme générique. Ce faisant, rien ne pourra permettre d'identifier les participant·e·s. De plus, si vous participez à l'entrevue semi-dirigée, vous pourrez approuver la transcription (verbatim) issue de la rencontre. Vous êtes en droit de refuser de répondre à toute question pouvant créer un malaise et la chercheure fera preuve de sensibilité et de respect pour être à l'écoute en tout temps. Un formulaire de corroboration vous sera envoyé à la suite de l'entrevue. Si, malgré nos efforts de minimiser vos inconforts, vous éprouvez un malaise ou pour faire une demande d'aide, vous pouvez vous diriger vers l'organisme Halte-Ami (Service d'écoute confidentiel, anonyme, gratuit et sans rendez-vous de l'UQAM) situé au : 1259 rue Berri, 10e étage, UQAM, Local AC-10100 Tél. :514-987-8509 ou par courriel centre_ecoute@uqam.ca.

Pour terminer, vous trouverez au bas de ce formulaire les coordonnées du Comité d'éthique de la recherche pour étudiants (CÉRPÉ) de l'UQAM, avec lequel vous pourrez communiquer pour plus d'informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte.

4. Confidentialité et anonymat

Tous les renseignements tirés du questionnaire d'enquête ou de l'entrevue demeureront entièrement confidentiels et seule la chercheuse aura accès à l'enregistrement de la rencontre. Le matériel de recherche (réponses au questionnaire, enregistrements d'entrevues et transcriptions codées), le formulaire de consentement et toute forme d'information personnelle collectée (fiche sociodémographique) seront conservés dans un lieu sécuritaire pour la durée totale du projet. Toute trace sera détruite 1 an après la publication du mémoire de recherche. De plus, lors du traitement des données, les noms seront remplacés par des codes et des pseudonymes génériques. Seule la chercheuse aura connaissance de l'identité des participant-e-s en raison des entrevues individuelles. Le questionnaire d'enquête, administré en ligne de manière électronique et confidentielle, assurera l'anonymat des réponses à ce volet de la recherche. Lors de la diffusion, aucune information permettant d'identifier ou de reconnaître les participant-e-s ne sera dévoilée.

5. Droit de retrait

Votre participation à ce projet de recherche est entièrement volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer à la recherche de votre plein gré, sans aucune contrainte ou pression extérieure. D'autant plus, vous êtes libre de vous retirer du projet en tout temps par avis verbal ou écrit, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer, vous pouvez communiquer avec la chercheuse ou les professeurs du comité de direction aux coordonnées indiquées plus bas. Soyez assuré-e que tous les renseignements vous concernant qui auront été recueillis au moment de votre retrait du projet seront détruits. En acceptant de participer à la recherche, vous acceptez également que l'équipe de recherche puisse utiliser les renseignements recueillis pour diffuser les résultats aux fins d'articles, mémoires, thèses, conférences et communications scientifiques, à condition qu'aucune information ne permette de vous identifier et que votre identité ne soit jamais divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part.

6. Diffusion

Une fois le projet de recherche terminé, vous recevrez, si vous le désirez, une copie électronique du mémoire par courriel. Si vous souhaitez recevoir cette copie, veuillez inscrire vos coordonnées électroniques au bas de ce formulaire, dans la section *Consentement*. Soyez assuré-e que ces coordonnées seront confidentielles et ne serviront strictement qu'à vous faire parvenir votre copie électronique du mémoire pour la transmission des résultats. La chercheuse prévoit diffuser les résultats de la recherche par le biais d'articles, de publications scientifiques, de communications pour l'avancement des connaissances dans le milieu de la danse et lors de colloques ou conférences.

Pour des questions additionnelles sur le projet, sur votre participation et sur vos droits en tant que participant-e à la recherche, ou pour vous retirer du projet, vous pouvez communiquer directement avec la chercheuse, Mila Thé, par courriel: the.mila@courrier.uqam.ca ou encore avec une des professeurs du comité de direction, soit Diane Leduc au numéro 514-987-3000 poste 5667 et courriel: leduc.diane@uqam.ca ou Caroline Raymond au numéro 514-987-3000 poste 2071 et courriel: raymond.caroline@uqam.ca.

Le projet auquel vous allez participer est approuvé sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains. Pour toute question à cet égard ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter le président du Comité d'éthique de la recherche pour étudiants (CÉRPÉ), par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro 514-987-3000 poste 3642 ou par courriel: cerpe.fsh@uqam.ca

B) REMERCIEMENTS

La chercheure, Mila Thé, tient à vous remercier à l'avance pour votre participation et votre ouverture qui seront d'une grande importance pour la réalisation du projet de recherche et pour la danse au Québec. Votre collaboration est très appréciée. N'hésitez pas à contacter la chercheure pour des informations au sujet du déroulement du projet de recherche ou pour toute autre question.

C) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions au sujet de ma participation à la recherche et comprendre l'objectif, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche. Après un délai raisonnable de réflexion, je consens librement à participer à cette recherche en répondant au questionnaire d'enquête. Je sais que je peux me retirer en tout temps, par avis verbal ou écrit, sans préjudice et sans devoir justifier ma décision.

De plus, en **cochant** la case ci-bas, je partage mon intérêt et mon désir d'être également considéré-e pour participer au volet d'entrevues individuelles semi-dirigées avec la chercheure, sachant que huit (8) participant-e-s seront sélectionné-e-s parmi les individus ayant déclaré leur intérêt.

Veillez clairement cocher la case et inscrire vos coordonnées:

Oui, j'aimerais participer à une (1) entrevue individuelle d'environ 60 minutes.

La chercheure peut me contacter par **téléphone** au numéro: () _____

et/ou par courriel à l'adresse suivante: _____

Signature (ou autorisation parentale pour les moins de 18ans): _____

Nom (participant-e): _____ **Prénom:** _____

Nom (parent/titulaire, si moins de 18ans): _____ Prénom: _____

Courriel: _____ **Date:** _____

(Le courriel est pour recevoir le lien au questionnaire d'enquête électronique à compléter en ligne ainsi qu'une copie électronique du mémoire et des résultats de la recherche)

Je déclare avoir expliqué l'objectif, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu du mieux que je le puisse aux questions posées.

Signature (de la chercheure): _____ Date: _____

Nom: Thé Prénom: Mila Courriel: the.mila@courrier.uqam.ca

Un exemplaire du formulaire de consentement signé doit être remis au à la participant-e.

ANNEXE D

QUESTIONNAIRE D'ENQUÊTE

Questionnaire comportant 55 questions, 8 sections – durée approximative de 15-30 min.

Tiré de l'étude :

Roy, J., J. Bouchard et M.-A. Turcotte, en collaboration avec G. Tremblay et S-O. Fournier, *Filles et garçons au collégial : des univers parallèles ? Étude sur la problématique des genres et la réussite scolaire en milieu collégial*, rapport de recherche PAREA, Québec, Cégep de Sainte-Foy, Équipe Masculinités et Société et Observatoire Jeunes et Société, juin 2010.

Utilisé dans le cadre de la thèse de Roy en 2013 (annexe 3, p.332-343), ainsi que dans son plus récent ouvrage (Roy, 2015) :

Roy, J. (2013). *La réussite scolaire dans les cégeps: la contribution des facteurs exogènes à l'éducation* (Thèse, doctorat en sociologie). Université Laval. Récupéré de <https://corpus.ulaval.ca/jspui/bitstream/20.500.11794/24675/1/30493.pdf>

Roy, J. (2015). *Les cégépiens et la réussite scolaire: un point de vue sociologique*. Les Presses de l'Université Laval.

***Version intégrale du questionnaire, tirée de la thèse de Roy (2013, Annexe 3, p.332-343).**

Ce questionnaire d'enquête est retenu pour sa pertinence à l'égard de l'étude, des objectifs et des questions de recherche. Il sera emprunté tel quel pour servir le projet de recherche. Il sera transcrit intégralement et transposé dans un formulaire en ligne (LimeSurvey) afin de faciliter l'envoi d'un lien électronique aux participant-e-s. La validité ne sera en aucune façon compromise.

ANNEXE 3



Apposez ici l'étiquette
d'identification
des étudiants

QUESTIONNAIRE CONCERNANT LA RÉUSSITE SCOLAIRE EN MILIEU COLLÉGIAL

Les informations que tu complètes sont *strictement confidentielles* et ne serviront qu'aux seules fins de l'étude. Ton nom n'apparaîtra nulle part. En remplissant le questionnaire, tu acceptes de fournir des informations qui seront très utiles à l'équipe de recherche pour mieux connaître la réalité de l'ensemble des collégiens.

Consignes générales :

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

Section A – Caractéristiques personnelles

1. Avec qui vis-tu pendant l'année scolaire?

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

2. Quel est ton pays de naissance?

- a. Canada.
- b. Autre (spécifie lequel) : _____



3. Quelle est ta langue maternelle, c'est-à-dire la première langue que tu as apprise et que tu comprends encore?

- a. Français.
- b. Anglais.
- c. Autre (spécifie laquelle) : _____

--	--	--

4. Quelle langue parles-tu le plus souvent à la maison?

- a. Français.
- b. Anglais.
- c. Autre (spécifie laquelle) : _____

--	--	--

Section B – Milieu de vie (Collège)

5. En moyenne, par semaine, combien d'heures consacres-tu à tes études?

Nombre approximatif d'heures par semaine accordées à tes études
(en dehors des heures de cours) :

--	--	--

6. Quel est ton intérêt pour tes études actuellement?

- a. Très élevé.
- b. Élevé.
- c. Peu élevé.
- d. Pas du tout élevé.

7. Songes-tu actuellement à abandonner tes études au collège cette année?

- a. Pas du tout. (Passe à la question 9.)
- b. J'y songe à l'occasion.
- c. J'y songe sérieusement.

8. Si tu y songes, pour quel motif principal? (Encerle un seul choix.)

- 1. Réorientation.
- 2. Manque d'intérêt.
- 3. Charge de travail trop lourde.
- 4. Difficultés scolaires.
- 5. Consacre beaucoup de temps à un emploi.
- 6. Autre (spécifie lequel) : _____

9. Réponds à chacun des énoncés suivants.

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

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

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

1. Très bien
2. Assez bien
3. Pas très bien
4. Pas bien du tout

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

1. Très facile.
2. Plutôt facile.
3. Plutôt difficile.
4. Très difficile.

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

1. Très stimulant.
2. Stimulant.
3. Peu stimulant.
4. Pas du tout stimulant.

13. À ta première session au collège, combien de fois as-tu utilisé les services suivants?

	Aucune	1 ou 2 fois	3 et plus	Ne s'applique pas (Pas de service)
A. Centre d'aide pour matières scolaires.	1	2	3	4
B. Aide pédagogique individuelle.	1	2	3	4
C. Conseiller d'orientation.	1	2	3	4
D. Service de psychologie.	1	2	3	4
E. Travailleur social.	1	2	3	4
F. Travailleur de corridor.	1	2	3	4
G. Service d'aide financière.	1	2	3	4
H. Services de santé.	1	2	3	4
I. Service de la vie spirituelle.	1	2	3	4

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

1. Très élevée.
2. Assez élevée.
3. Peu élevée.
4. Pas du tout élevée.

15. De façon générale, dans ton programme d'études actuel, éprouves-tu des difficultés scolaires?

1. Beaucoup.
2. Assez.
3. Peu.
4. Pas du tout.

16. Dans l'ensemble, comment qualifierais-tu tes relations avec les étudiants dans tes différents groupes-classe?

1. Très satisfaisantes.
2. Satisfaisantes.
3. Peu satisfaisantes.
4. Pas du tout satisfaisantes.
5. Je n'ai pas de relations.

Section C – Relations avec les professeurs

17. Dans l'ensemble, comment qualifierais-tu tes relations avec tes professeurs?

1. Très satisfaisantes.
2. Satisfaisantes.
3. Peu satisfaisantes.
4. Pas du tout satisfaisantes.
5. Je n'ai pas de relations.

18. Donne ton opinion sur les énoncés suivants (encercle la bonne réponse) :

	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Tout à fait en désaccord
A. <u>Les professeurs enseignent bien.</u>	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>
B. Les professeurs connaissent bien <u>leur matière.</u>	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>
C. <u>Les professeurs savent nous intéresser.</u>	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>
D. Les professeurs sont soucieux <u>de notre réussite.</u>	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>
E. <u>Les professeurs nous écoutent bien.</u>	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>

Section D – Engagement parascolaire au collège

19. Est-ce que tu pratiques des activités parascolaires au sein du collège?

1. Oui.
2. Non. (Passe à la question 23.)

20. Si oui, précise lesquelles : _____

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

--	--	--

22. Dirais-tu que la pratique de tes activités parascolaires (encercle la bonne réponse) :

	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Tout à fait en désaccord
A. T'aide à mieux t'intégrer au collège	1	2	3	4
B. A un effet positif sur tes études	1	2	3	4
C. Contribue à te réaliser davantage et à avoir une meilleure estime de toi	1	2	3	4

23. À l'extérieur du collège, pour ton plaisir, est-ce que tu lis (encercle la bonne réponse) :

	Souvent	Quelquefois	Rarement	Jamais
A. Des journaux?	1	2	3	4
B. Des livres?	1	2	3	4
C. Des revues/magazines?	1	2	3	4

24. À l'extérieur du collège, pour ton plaisir, est-ce que tu pratiques des activités physiques?

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

Section E – Réseaux familial et social

25. Tes parents sont :

1. Mariés et vivent ensemble.
2. Non mariés et vivent ensemble.
3. Divorcés/séparés.
4. Un des deux est décédé.
5. Ne s'applique pas (pas de parents).
6. Autres situations (précise) : _____

26. Ta relation avec ta mère est :

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

27. Ta relation avec ton père est :

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

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

1. Beaucoup.
2. Assez.
3. Peu.
4. Pas du tout.
5. Nous n'en discutons jamais.
6. Ne s'applique pas (pas de mère ou aucune relation).

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

1. Beaucoup.
2. Assez.
3. Peu.
4. Pas du tout.
5. Nous n'en discutons jamais.
6. Ne s'applique pas (pas de père ou aucune relation).

30. Est-ce que tes parents (ou un seul de tes parents) t'appuient financièrement pendant l'année scolaire?
1. Beaucoup.
 2. Assez.
 3. Peu.
 4. Pas du tout.
 5. Ne s'applique pas (pas de parents).
31. Quel est le plus haut niveau de scolarité terminé par ta mère?
- a. Études primaires.
 - b. Études secondaires (ou école de métiers).
 - c. Études collégiales.
 - d. Études universitaires.
 - e. Ne sait pas.
 - f. Ne s'applique pas (pas de mère).
32. Quel est le plus haut niveau de scolarité terminé par ton père?
- a. Études primaires.
 - b. Études secondaires (ou école de métiers).
 - c. Études collégiales.
 - d. Études universitaires.
 - e. Ne sait pas.
 - f. Ne s'applique pas (pas de père).
33. D'une façon générale, en dehors de la famille, dirais-tu que tes relations sociales (ami(e)s, collègues, « chum », blonde, autres) ont sur tes études un effet :
- a. Très positif.
 - b. Positif.
 - c. Neutre.
 - d. Négatif.
 - e. Très négatif.
34. Si tu avais un problème important, à qui te confierais-tu en premier?
1. À ma mère.
 2. À mon père.
 3. À ma sœur.
 4. À mon frère.
 5. À un autre membre de ma famille (grand-père, grand-mère, oncle, tante, etc.).
 6. À mon « chum » ou à ma blonde.
 7. À un(e) ami(e).
 8. À un(e) voisin(e).
 9. À un(e) enseignant(e).
 10. À un(e) intervenant(e).
 11. À une autre personne (spécifie) : _____
 12. Je m'arrangerais seul(e) avec mon problème.
 13. Je ne connais personne à qui je pourrais me confier.

35. Est-ce que tu fais du bénévolat au sein de ton milieu (quartier, ville, village, communauté, etc.)?

- a. Oui.
- b. Non.

Section F – Bien-être personnel

36. De façon générale, es-tu satisfait(e) de toi-même?

1. Très satisfait(e).
2. Satisfait(e).
3. Peu satisfait(e).
4. Pas du tout satisfait(e).

37. T'arrive-t-il de te sentir déprimé(e)?

1. Très souvent.
2. Souvent.
3. Occasionnellement.
4. Jamais.

38. De façon générale, dirais-tu que tu es une personne stressée?

1. Très stressée.
2. Stressée.
3. Peu stressée.
4. Pas du tout stressée.

39. Est-ce que tu consommes de l'alcool?

- a. Jamais (passe à la question 42).
- b. À l'occasion.
- c. Régulièrement.
- d. Très souvent.

40. Si tu consommes de l'alcool, quelle quantité consommes-tu généralement sur une base hebdomadaire?

NB : 1 consommation = 1 petite bouteille de bière ou un verre de vin ou un petit verre de fort.

Nombre de consommations par semaine (7 jours) :

--	--	--

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

Nombre de fois

--	--	--

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

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

Section G – Valeurs

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

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

	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Tout à fait en désaccord
A. <u>Ce qui compte, c'est le présent.</u>	1	2	3	4
B. <u>Je crois à l'importance de l'effort pour réussir dans mes études.</u>	1	2	3	4
C. <u>Il est important d'être compétitif dans la vie.</u>	1	2	3	4
D. <u>L'apparence est quelque chose d'important pour moi.</u>	1	2	3	4
E. <u>Les valeurs spirituelles sont une dimension importante dans ma vie.</u>	1	2	3	4
F. <u>Avoir des projets à long terme est important pour moi.</u>	1	2	3	4
G. <u>Le diplôme collégial a une signification pour moi.</u>	1	2	3	4
H. <u>La consommation de biens matériels est importante pour moi.</u>	1	2	3	4

I. Il est important pour moi d'être autonome.	1	2	3	4
J. Il est important pour moi de se dépasser dans ce que l'on fait.	1	2	3	4
K. Coopérer avec les autres est important pour moi.	1	2	3	4
L. Ce qui compte, c'est de gagner rapidement de l'argent.	1	2	3	4
M. Bien faire les choses que j'entreprends est important pour moi.	1	2	3	4
N. Acquérir des connaissances est important pour moi.	1	2	3	4
O. Respecter l'autre dans sa différence est important pour moi.	1	2	3	4
P. La famille est une dimension importante dans ma vie.	1	2	3	4
Q. Ce qui compte, c'est le plaisir.	1	2	3	4
R. Posséder une bonne culture générale est important pour moi.	1	2	3	4
S. Devenir compétent(e) sur le plan professionnel est important pour moi.	1	2	3	4
T. Réussir ma vie de couple est important pour moi.	1	2	3	4

45. Note *chacune* des phrases suivantes de 1 à 6, par ordre d'importance pour toi, 1 étant *la plus* importante et 6 *la moins* importante. (Utilise chaque chiffre une seule fois et réponds à chaque énoncé.)

Plus tard, tu penseras avoir réussi dans la vie si :

- A. Tu es important(e) et influent(e). ()
- B. Tu fais beaucoup d'argent. ()
- C. Tu as une famille unie. ()
- D. Tu obtiens du succès dans ton travail. ()
- E. Tu t'engages dans ton milieu. ()
- F. Tu es heureux(se) dans ta vie de couple. ()

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

1. Très important.
2. Important.
3. Peu important.
4. Pas du tout important.

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

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

Section H – Conditions socioéconomiques

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

1. Oui.
2. Non. (Passe à la question 52)

49. Dans une semaine normale de travail, combien d'heures travailles-tu à ton ou tes emplois rémunérés?

--	--

50. Quand travailles-tu à ton ou tes emplois? (Encerle une réponse pour chaque énoncé.)

	Oui	Non
A. Le jour en semaine.	1	2
B. Le soir en semaine.	1	2
C. La nuit en semaine.	1	2
D. Le jour, la fin de semaine.	1	2
E. Le soir, la fin de semaine.	1	2
F. La nuit, la fin de semaine.	1	2

51. Considères-tu que cet emploi (ou l'emploi principal) :

1. Nuit considérablement à tes études.
2. Nuit quelque peu à tes études.
3. N'a pas d'effet sur tes études.
4. Améliore les conditions pour tes études.

52. Quelle est ta *principale* source de revenus pour subvenir à tes besoins pendant l'année scolaire?

- a. Ta famille.
- b. Ton travail rémunéré.
- c. Les prêts et bourses du service de l'aide financière.
- d. Autre (spécifie) : _____

53. De façon générale, comment qualifierais-tu ta situation financière pour la présente année scolaire?

1. Très confortable.
2. Plutôt confortable.
3. Satisfaisante.
4. Plutôt précaire.
5. Très précaire

54. Considères-tu que ta situation financière :

1. Favorise les conditions pour tes études.
2. Nuit à tes études.
3. N'a pas d'effet sur tes études.

55. Reçois-tu du service de l'aide financière?

- | | |
|---------------|---------|
| A. Un prêt | 1. Oui. |
| | 2. Non. |
| B. Une bourse | 1. Oui. |
| | 2. Non. |

NOUS TE REMERCIONS DE TA COLLABORATION !

ANNEXE E

PROTOCOLE D'ENTREVUE INDIVIDUELLE

Pour soutenir la chercheuse et permettre d'assurer un bon déroulement, voici un protocole d'entrevue :

Appliquer les compétences suivantes (Savoie-Zajc, 2009):

- Affectives* – empathie, sensibilité, authenticité, capacité d'établir une relation humaine
- Professionnelles* – capacité de structurer l'entrevue, rétroaction, gestion de temps
- Techniques* – habiletés de communication, attention au langage non verbal, adaptabilité et reformulation des questions

Déroulement (approximatif):

- 5 min.** – Accueil, souhaiter la bienvenue, collecter la fiche de renseignements sociodémographiques (voir Annexe F)
- 5 min.** – Ouverture, débiter l'enregistrement, expliquer le déroulement, répondre aux questions du-de la participant-e (au besoin)
- 30-40 min.** – Période d'échange, de questions, de réponses et de discussion (se référer au Guide pour l'entrevue individuelle semi-dirigée, voir Annexe G)
- 10 min.** – Conclusion, expliquer la suite concernant le formulaire de corroboration pour l'approbation de la transcription (verbatim), rappeler le respect de la personne et de la confidentialité, demander si le-la participant-e a des questions supplémentaires, remercier et mettre fin à l'enregistrement

Total 60 min. (max.) – Transcrire aussitôt que possible après l'entrevue en respectant la couleur de la langue parlée (pauses, hésitations, rires, onomatopées, soupirs, silences, certains gestes marquants, expressions familières québécoises). En cas d'incompréhension ou d'incertitude, surligner en jaune pour faire valider le verbatim par la personne interviewée.

En moyenne, une heure d'entrevue = 5 heures de transcription.

ANNEXE F

FICHE DE RENSEIGNEMENTS SOCIODÉMOGRAPHIQUES



Fiche à compléter avant l'entrevue individuelle

Afin de dresser un portrait sociodémographique des participant·e·s sélectionné·e·s pour une entrevue individuelle semi-dirigée, la chercheure vous invite à remplir cette fiche en complétant les courtes sections suivantes pour fournir des informations pertinentes à la recherche. Veuillez partager uniquement les informations avec lesquelles vous êtes à l'aise, sachant que toutes ces informations et ces renseignements ne seront pas utilisés de manière à permettre de vous identifier. Merci pour votre collaboration.

Date:

Nom:

Prénom:

Renseignements généraux

Établissement d'étude (nom du cégep):

Était-ce votre premier choix (oui/non):

Cohorte (1^{re} ou 2^e année) au sein du programme préuniversitaire en danse:

Renseignements sociodémographiques

Nationalité·s:

Origines ethniques:

Genre:

Âge:

Parcours en danse

Années d'expérience en danse avant votre entrée au programme:

Style-s de danse préféré-s:

Parcours collégial - DEC506.A0

Intention de poursuivre le programme jusqu'à la diplomation (oui/non):

Interruption du parcours d'études collégiales (oui/non):

Dans le cas d'un arrêt ou d'une interruption, quelle était la cause ? (courte réponse):

Parcours professionnel

Intention de poursuivre une carrière en danse (oui/non/je ne le sais pas) :

Intention de poursuivre des études universitaires en danse (oui/non/je ne le sais pas):

ANNEXE G

GUIDE POUR L'ENTREVUE INDIVIDUELLE SEMI-DIRIGÉE

Nom de la chercheure-intervieweuse: Mila Thé

Nom de la personne interviewée:

Date de l'entrevue (jour/mois/année):

Heure de début:

Heure de fin:

Durée (minutes):

Code ou pseudonyme:

1) Contexte général

Depuis combien de temps danses-tu ?

Danses-tu à l'extérieur de ton programme d'études collégiales ?

Si oui, combien d'heures ? Quels styles ? Et pourquoi ?

As-tu un emploi en lien avec la danse ?

Si oui, combien d'heures par semaine travailles-tu ?

2) Perception de la persévérance

Persévérer, pour toi, qu'est-ce que ça veut dire ?

Selon toi, qu'est-ce qui pourrait aider à la persévérance dans ton parcours ?

Selon toi, qu'est-ce qui pourrait nuire à la persévérance dans ton parcours ?

3) Perception de la réussite

Réussir, pour toi, qu'est-ce que ça veut dire ?

Selon toi, qu'est-ce qui favorise la réussite dans ton parcours ?

Selon toi, quels sont des obstacles à la réussite dans ton parcours ?

4) Perception de la santé

Penses-tu être en bonne santé ?

As-tu déjà souffert d'une blessure ou d'une douleur dans ton parcours de formation en danse ?

Si oui, quelle était cette blessure ou douleur ? Combien de temps as-tu pris pour t'en remettre ?

Crois-tu que d'autres problèmes de santé liés à la danse existent au sein de ton programme préuniversitaire ?

D'après ton expérience personnelle, est-ce la danse a un effet sur ta santé ou ton bien-être ?

5) Perception de l'intégration de la diversité culturelle

D'après toi, la diversité culturelle est-elle bien intégrée dans ton programme préuniversitaire en danse ?

6) Perception de la satisfaction du programme et de l'établissement d'étude

En ce moment et d'après ton expérience, es-tu satisfait-e du programme préuniversitaire en danse dans lequel tu es inscrit-e à ton établissement d'études collégiales ?

À ton avis, comment le programme pourrait-il être amélioré pour encourager les étudiant-e-s à persévérer et à réussir au sein de leur parcours en danse ?

Total : 16 à 22 questions

ANNEXE H

FORMULAIRE DE CORROBORATION



Projet de recherche: Étude de facteurs influençant la persévérance et la réussite scolaires en danse au collégial : perceptions d'étudiant-e-s au sein de leur parcours de formation préuniversitaire au Québec

Nom de la chercheure: Mila Thé
Étudiante à la maîtrise en éducation, profil recherche (didactique)
Université du Québec à Montréal

Comité de direction: Diane Leduc (directrice)
Professeure titulaire, Faculté des sciences de l'éducation
Université du Québec à Montréal

Caroline Raymond (codirectrice)
Professeure / directrice département de danse, Faculté des arts
Université du Québec à Montréal

Bonjour,

À la suite de notre entrevue en date du _____, voici la transcription de ce qui a été dit. Un grand merci pour le temps qui m'a été accordé et la participation à mon projet de recherche. Les réponses sont précieuses afin de m'éclairer le chemin pour étudier les facteurs de persévérance et réussite scolaires et produire des résultats pertinents pour la danse et les sciences de l'éducation.

Comme convenu dans le formulaire de consentement, vous avez la possibilité d'approuver le verbatim. Si vous désirez modifier ou enlever certaines parties et/ou certains mots de la transcription, veuillez clairement l'indiquer et l'écrire au bas de ce formulaire.

Il est à noter que la transcription est le textuel d'une langue parlée. Le verbatim est donc bien différent d'un texte écrit parfaitement. Il n'est pas nécessaire de corriger toutes les formulations qui pourraient sembler trop familières. Nous ne parlons pas à l'oral comme nous l'écrivions.

Pour la recherche, la transcription intégrale des entrevues est dans un souci d'authenticité et de respect des mots propres à la personne et au contexte dans lequel ils sont dits.

Si je n'ai pas bien compris le ou les mots ou même la signification d'une phrase, j'ai surligné la partie en jaune. Cela signifie que j'aimerais une aide afin de clarifier le ou les mots et ainsi m'assurer de bien comprendre ce qui a été dit. Ces parties, surlignées en jaune, sont donc une priorité si vous n'avez pas le temps de réviser le verbatim en entier. Je ne voudrais pas me tromper dans la transcription de vos propos sans avoir eu l'opportunité de les valider avec vous.

Si je ne reçois pas de réponse à cette approbation du verbatim après un mois, j'en conclurai qu'il n'y avait aucune modification et que la transcription est approuvée.

Après lecture de la transcription, veuillez svp remplir la section suivante du formulaire et me retourner une copie signée à : the.mila@courrier.uqam.ca

Merci encore pour votre collaboration,

Mila Thé ☺

Nom: _____ **Prénom:** _____

Je confirme avoir lu la transcription (verbatim) et:

*Cochez la case qui s'applique à vous,

Je n'ai aucune modification à faire. J'approuve la transcription (verbatim).

J'ai apporté quelques modifications (svp indiquez les modifications à la page suivante).

Signature (du-de la participant-e): _____

Signature (du parent/titulaire pour les moins de 18ans): _____

Date: _____

ANNEXE I

RAPPORT DES RÉSULTATS QUANTITATIFS

55 questions, 8 sections, 35 répondants (questionnaire complété), 40% taux de participation

En bleu : résultats intéressants ; En orange : liens avec cadre théorique

Section A – Caractéristiques personnelles

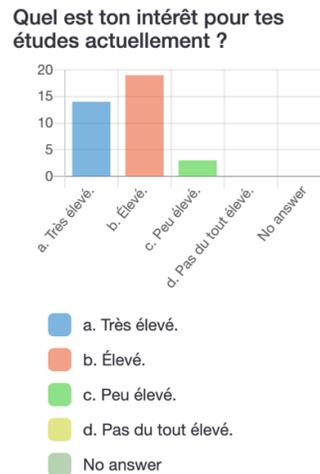
- 1- 43% vivent avec deux parents
29% vivent avec un parent ou en alternance (mère/père)
14% vivent seul.e.s
14% vivent avec un.e coloc ou chum/blonde
- 2- Pays de naissance est le Canada pour 91% des participant.e.s.
(2 personnes de Chine, 1 personne de la France)
- 3- La langue maternelle pour 97% est le français.
(1 personne anglophone)
- 4- La langue principale parlée à la maison est à 100% le français.

Section B – Milieu de vie (Collège)

- 5- Tableau (proportion des heures consacrées aux études par semaine).

Heures études / semaine (h)	moins de 5h	5h-10h	11h-15h	20h-30h	35h	40h-50h
Proportion (%)	20 %	8.5 %	17 %	26 %	8.5 %	20 %

- 6- Intérêt pour les études actuellement :
91.5% ont un intérêt élevé ou très élevé et 8.5% ont un intérêt peu élevé pour les études



7- Cette année, 86% ne songent jamais à abandonner les études et 14% songent à l'occasion à l'abandon de leurs études au collège.

8- Les raisons (songer à l'abandon) :

1 personne = charge trop lourde (charge trop élevée dans le programme)

1 personne = difficulté dans la gestion du temps (gestion études, travail, vie personnelle)

1 personne = manque de motivation

2 personnes = transport trop long et difficulté dans l'adaptation au collège

9- Cette année,

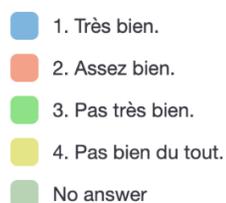
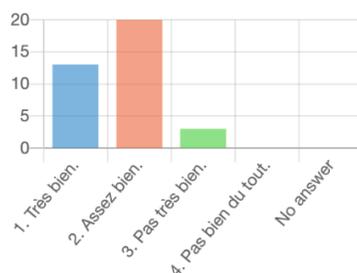
31% ont des meilleur.e.s ami.e.s qui ont abandonné leurs études.

43% ont des meilleur.e.s. ami.e.s qui songent à abandonner leurs études.

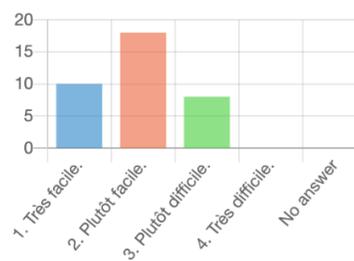
10- De façon générale, 91.5% se sentent bien ou très bien au collège. Seulement 8.5% ne se sentent pas très bien.

11- Cette année, 77% disent leur adaptation au collège très facile ou plutôt facile. D'un autre côté, 23% trouvent leur adaptation au collège plutôt difficile.

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



Dirais-tu que ton adaptation au collège est :



12- Pour 91.5%, le collège est un milieu stimulant ou très stimulant.

13- Tableau (taux de fréquence d'utilisation de services à la première session).

Service	Jamais	1 à 2 fois	3 fois et plus
Centre d'aide pour matières scolaires	88.2 %	8.8 %	3 %
Aide pédagogique individuelle	60 %	38 %	2 %
Conseiller d'orientation	80 %	17 %	3 %
Service psychologie	88 %	6 %	6 %
Travailleur social	86 %	3 %	11 %
Service d'aide financière	94 %	6 %	0 %
Services de santé	86 %	8.5 %	5.5 %

14- De façon générale, 74% des participants trouvent la charge de travail dans le programme (DEC 506.A0) assez ou très élevée et 26% la trouve peu ou pas du tout élevée.

15- Pourtant, 80% disent éprouver peu ou pas du tout de difficultés scolaires, de façon générale, dans le programme et 20% disent éprouver assez ou beaucoup de difficultés.

16- Dans l'ensemble, 83% qualifient leurs relations avec les étudiants dans les groupes-classes satisfaisantes (ou très) et 17% les qualifieraient peu ou pas du tout satisfaisantes.

Section C – Relations avec les professeurs

17- Dans l'ensemble, 91.5% qualifieraient leurs relations avec les professeurs satisfaisantes (ou très) et seulement 8.5% les qualifient comme étant peu satisfaisantes.

Dans l'ensemble, comment qualifierais-tu tes relations avec tes professeurs ?



18- **Tableau** (taux de répartition des réponses aux énoncés à l'égard des relations avec les professeurs).

Énoncé	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Tout à fait en désaccord
Les professeurs enseignent bien.	46 %	54 %	0 %	0 %

Les professeurs connaissent bien leur matière.	77 %	23 %	0 %	0 %
Les professeurs savent nous intéresser.	34 %	54 %	12 %	0 %
Les professeurs sont soucieux de notre réussite.	57 %	37 %	3 %	3 %
Les professeurs nous écoutent bien.	37 %	49 %	14 %	0 %

Section D – Engagement parascolaire au collège

- 19- Parmi les participant.e.s, 28.5% pratiquent des activités parascolaires au sein du collège.
- 20- La danse demeure l'activité majoritairement pratiquée à 80%, sinon le théâtre (10%) et la natation (10%) sont des activités pratiquées en minorité.
- 21- En moyenne, entre 2 à 5 heures sont consacrées à ces activités par semaine (80%) sinon, 20% disent y consacrer entre 6 à 8 heures par semaine.
- 22- De manière générale, 93% disent être tout à fait d'accord ou plutôt d'accord que la pratique de ces activités parascolaires les aide à mieux s'intégrer au collège, a un effet positif sur leurs études et contribue à avoir une meilleure estime de soi ou à se réaliser davantage.
- 23- Tableau (taux de fréquence des types de lecture pour le plaisir, à l'extérieur du collège).

Type de lecture	Souvent	Quelquefois	Rarement	Jamais
Journaux	0 %	11 %	20 %	69 %
Livres	14 %	37 %	20 %	29 %
Revue / magazines	0 %	8.5 %	26 %	65.5 %

- 24- À l'extérieur du collège, pour le plaisir, 80% des participant.e.s pratiquent des activités physiques souvent (ou quelquefois) et 20% disent rarement (ou jamais) en pratiquer.

Section E – Réseaux familial et social

25- Tableau (proportion des situations parentales).

Parents	Proportion (%)
Mariés et vivant ensemble	37 %
Non-mariés, mais vivant ensemble	23 %
Divorcés ou séparés	31 %
Un de deux est décédé	3 %
Autre	6 %

26- Une majorité, 88%, ont une relation avec leur mère satisfaisante (ou très).

27- Une majorité, 88%, ont une relation avec leur père satisfaisante (ou très).

28- Une majorité, 91%, disent que leur mère les encourage assez (ou beaucoup) dans la poursuite de leurs études.

29- Une majorité, 88%, disent que leur père les encourage assez (ou beaucoup) dans la poursuite de leurs études.

30- Une majorité, 89%, disent que leurs parents (ou un seul des parents) les appuient assez (ou beaucoup) financièrement pendant l'année scolaire.

31- Pour 71% des mères, le plus haut niveau de scolarité terminé est celui des études universitaires (29% ont un niveau secondaire ou collégial).

32- Pour 48.5% des pères, le plus haut niveau de scolarité terminé est celui des études universitaires (48.5% ont un niveau secondaire ou collégial et 3% ont un niveau primaire).

33- À l'égard des relations sociales (ami.e.s, collègues, chum, blonde, autres), d'une façon générale, 63% disent qu'elles ont un effet positif sur leurs études, 28.5% trouvent qu'elles ont un effet neutre et 8.5% disent que l'effet est négatif.

34- Tableau (taux de répartition des réponses au sujet de la personne à qui l'étudiant.e se confierait en premier, en cas de problème important).

Personne à qui se confier en cas de problème	Taux (%)
Mère	25.5 %
Père	6 %
Frère / sœur	6 %
Chum / blonde	25.5 %
Ami.e	31 %
Seul.e	6 %

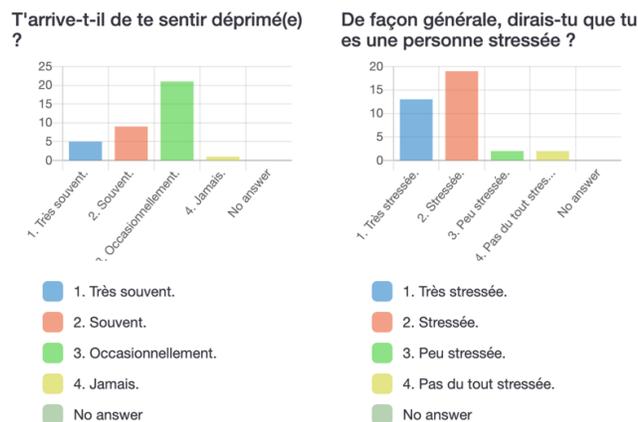
35- Seulement 8.5% font du bénévolat au sein de leur milieu (quartier, ville, village, communauté).

Section F – Bien-être personnel

36- De façon générale, 71.5% se disent satisfait.e.s (ou très) d'eux.elles-mêmes, 26 % sont peu satisfait.e.s et 2.5% ne le sont pas du tout.

37- Il arrive à 37% des participant.e.s de se sentir souvent ou très souvent déprimé.e.s. Il arrive occasionnellement à 60% des participant.e.s de se sentir déprimé.e.s et seulement 3% ne le ressentent jamais. D'après les constats de Roy, « un étudiant sur cinq se dit *souvent* ou *très souvent* déprimé » (2015b, p. 30).

38- De façon générale, 88.5% disent être une personne stressée (ou très). Seulement 11.5% disent être une personne peu (ou pas du tout) stressée. Les filles ressentent plus de stress que les garçons et elles se sentent davantage déprimées (Ducharme, 2012; Roy, 2015a; Roy *et al.*, 2012). Notre échantillon est tiré d'une population majoritairement féminine en danse (DEC 506.A0) : seulement 5 personnes sur les 87 participant.e.s s'identifient au genre masculin.



39- À l'égard de la consommation d'alcool, 6% en consomment régulièrement, 71.5% en consomment à l'occasion et 22.5% n'en consomment jamais.

40- Tableau (taux et quantité de consommations sur une base hebdomadaire).

NB : 1 consommation = 1 petite bouteille de bière ou un verre de vin ou un petit verre de fort.

Nombre de consommations / 7 jours	Rare (0-1)	Occasionnel (2-3)	Régulier (5-6)
Taux (%)	66.5 %	26 %	7.5 %

41- Au cours des 12 derniers mois, 60% disent avoir bu avec excès (prendre une « brosse » ou se soûler) 1-5 fois, 10% ont bu avec excès 8-10 fois et 30% disent toujours boire avec modération.

42- Une majorité, 86%, ne consomme jamais de drogues (marijuana, haschisch, hallucinogènes, etc.). Parmi les personnes qui en consomment, 8.5% le font de manière occasionnelle et 5.5% sur une base régulière.

Section G – Valeurs

43- Selon les réponses communes, voici [un tableau des choses les plus importantes dans la vie](#) des participant.e.s.

La chose la plus importante dans la vie	Taux de fréquence de réponse (%)
Lié à l'entourage, la famille, les amours, ami.e.s, relations interpersonnelles	42.5 %
Soi-même	17 %
La danse	14 %
Le bonheur	8.5 %
La réussite (études/carrière)	6 %
La liberté	6 %
Animaux de compagnie	6 %

44- [Tableau](#) (taux de répartition des réponses aux énoncés en lien avec les valeurs).

Énoncé	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Tout à fait en désaccord
A. Ce qui compte, c'est le présent.	28.5 %	63 %	8.5 %	0 %
B. Je crois à l'importance de l'effort pour réussir dans mes études.	77 %	23 %	0 %	0 %

C. Il est important d'être compétitif dans la vie.	6 %	28.5 %	51.5 %	14 %
D. L'apparence est quelque chose d'important pour moi.	20 %	51.5 %	28.5 %	0 %
E. Les valeurs spirituelles sont une dimension importante dans ma vie.	3 %	28.5 %	40 %	28.5 %
F. Avoir des projets à long terme est important pour moi.	42.5 %	51.5 %	6 %	0 %
G. Le diplôme collégial a une signification pour moi.	45.5 %	45.5 %	6 %	3 %
H. La consommation de biens matériels est importante pour moi.	0 %	37 %	49 %	14 %
I. Il est important pour moi d'être autonome.	66 %	31 %	3 %	0 %
J. Il est important pour moi de se dépasser dans ce que l'on fait.	74 %	26 %	0 %	0 %
K. Coopérer avec les autres est important pour moi.	45.5 %	48.5 %	6 %	0 %
L. Ce qui compte, c'est de gagner rapidement de l'argent.	3 %	23 %	48.5 %	25.5 %
M. Bien faire les choses que j'entreprends est important pour moi.	68.5 %	31.5 %	0 %	0 %
N. Acquérir des connaissances est important pour moi.	68.5 %	28.5 %	3 %	0 %

O. Respecter l'autre dans sa différence est important pour moi.	94 %	6 %	0 %	0 %
P. La famille est une dimension importante dans ma vie.	74 %	17 %	6 %	3 %
Q. Ce qui compte, c'est le plaisir.	46 %	43 %	11 %	0 %
R. Posséder une bonne culture générale est important pour moi.	29 %	54 %	14 %	3 %
S. Devenir compétent.e sur le plan professionnel est important pour moi.	63 %	37 %	0 %	0 %
T. Réussir ma vie de couple est important pour moi.	46 %	43 %	8 %	3 %

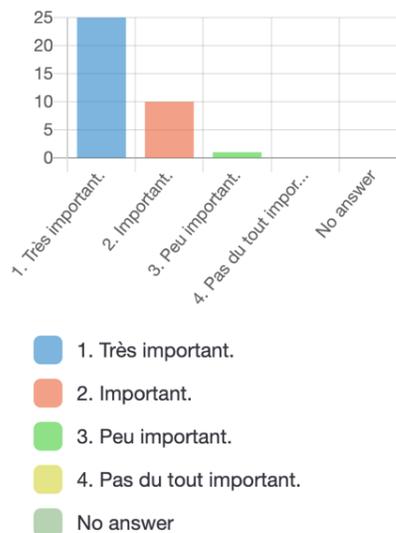
45- Par ordre d'importance pour les participant.e.s (1 étant *la plus* importante et 6 *la moins* importante), voici le résultat du classement (majoritaire) des phrases suivantes de 1 à 6.

Plus tard, tu penses avoir réussi dans la vie si :

- *Tu es heureux.se dans ta vie de couple. (1)*
- *Tu as une famille unie. (2)*
- *Tu obtiens du succès dans ton travail. (3)*
- *Tu t'engages dans ton milieu. (4)*
- *Tu es important.e et influent.e. (5)*
- *Tu fais beaucoup d'argent. (6)*

46- Pour 97% des participant.e.s, il est important ou très important de réussir leurs études.

Est-ce important pour toi de réussir tes études ?



47- Pour 91.5% des participant.e.s, la poursuite des études est quelque chose d'important ou de très important dans leur famille.

Section H – Conditions socioéconomiques

48- Pendant l'année scolaire, 88.5% des participant.e.s occupent un emploi rémunéré.

49- En moyenne, les étudiant.e.s du programme de danse (DEC 506.A0) consacrent 11.5 heures à un emploi rémunéré par semaine.

Parmi les étudiant.e.s ayant un emploi rémunéré pendant l'année scolaire, 39% travaillent moins de 10 heures par semaine, 32% travaillent entre 10 et 15 heures par semaine, 19% travaillent plus de 15 heures par semaine et 10% excèdent 20 heures par semaine (seuil établi, selon Roy (2015), au-dessus duquel le travail devient un obstacle à la réussite).

Selon les statistiques de Roy (2015), sept étudiant.e.s sur dix ont un emploi durant leurs études et y consacrent, en moyenne, 16,5 heures par semaine.

50- Tableau (plages horaires de travail des étudiant.e.s pendant l'année scolaire).

Plage horaire de travail	Oui	Non
Jour, en semaine	22.5 %	77.5 %
Soir, en semaine	48 %	52 %
Nuit, en semaine	0 %	100 %
Jour, la fin de semaine	84 %	16 %
Soir, la fin de semaine	35 %	65 %
Nuit, la fin de semaine	6.5 %	93.5 %

- 51- Parmi les participant.e.s qui occupent un travail rémunéré, 64.5% considèrent que cet emploi n'a pas d'effet sur leurs études, 25.5% considèrent que leur emploi nuit quelque peu ou considérablement à leurs études et 10% considèrent que leur emploi améliore les conditions pour leurs études.
- 52- Les sources principales de revenus pour subvenir aux besoins des participant.e.s pendant l'année scolaire sont, majoritairement, soit la famille (43%) ou un travail rémunéré (43%).
- 53- De façon générale, 43% des participant.e.s qualifient leur situation financière pour la présente année scolaire comme étant satisfaisante, 14% la qualifient comme étant plutôt confortable, 31.5% comme étant très confortable et 11.5% la qualifient comme étant plutôt ou très précaire.
- 54- Une minorité des participant.e.s, 11.5%, considèrent que leur situation financière nuit à leurs études. Le reste des participant.e.s sont divisé.e.s également et considèrent que leur situation financière n'a soit pas d'effet sur leurs études ou favorise les conditions pour leurs études.
- 55- Une minorité, 11.5%, des participant.e.s reçoivent du service de l'aide financière avec des prêts et bourses.

ANNEXE J

EXTRAITS DES VERBATIMS DES HUIT ENTREVUES

Facteurs influençant la PRS en danse au collégial	Récurrence (parmi les 8 participantes)	Perceptions et propos d'étudiantes au sein du programme préuniversitaire en danse au Québec (DEC 506.A0) – extraits des verbatims
Facteurs qui <u>contribuent</u> au parcours de formation en danse		
Relation avec les enseignant.e.s :	7 / 8	<p><i>Une relation spéciale et le lien avec les professeur.e.s., je crois que c'est la clé pour rendre les élèves encore plus persévérants. (P6, p.2)</i></p> <p><i>Il y a tout le temps de l'aide pour nous aider s'il y a quoi que ce soit autant personnel que pour le travail de la danse. L'équipe de profs, c'est incroyable. (P6, p.7)</i></p> <p><i>Du tutorat et être bien encadré. D'être bien encadré par les profs. (P7, p.2)</i></p> <p><i>Les profs sont vraiment ouverts à nous aider et c'est sûr que c'est leur but premier. Ils nous le répètent vraiment souvent aussi. (P3, p.9)</i></p> <p><i>Encourager les gens à persévérer, leur souligner ce qu'ils font de bien, puis les aider à faire mieux. (P3, p.2)</i></p> <p><i>Des profs qui sont à l'écoute. (P7, p.3)</i></p> <p><i>Parce que tout le monde arrive à réussir, si on les écoute. (P1, p.5)</i></p> <p><i>Si mes profs ne croient pas en moi, comment je suis censée, moi, de croire en moi-même ? (P3, p.4)</i></p> <p><i>La proximité des profs et qu'ils vont vraiment t'aider puis ils vont être là pour toi. (P4, p.2)</i></p> <p><i>Les profs aussi, j'ai pas senti de jugement négatif. Même les critiques, ils faisaient juste m'encourager encore plus. (P7, p.5)</i></p> <p><i>Les profs sont vraiment enjoués. Ils vont avoir du fun avec toi, tout en étant dans le côté professionnel. (P5, p.10)</i></p> <p><i>Je crois qu'on devient plus conscients de ces problèmes [troubles alimentaires]. J'ai remarqué que les profs, ils adoptent des fois des façons de parler qui ne vont pas aggraver la situation mentale de quelqu'un. (P7, p.4)</i></p>

		<i>Je pourrais dire que la plupart de nos professeur.e.s sont vraiment incroyables. Ça se voyait qu'ils essayaient de m'aider et qu'ils s'inquiétaient. Ils reconnaissaient les efforts que je faisais, puis ils voulaient me supporter là-dedans. (P8, p.7)</i>
Notion de plaisir :	6 / 8	<p><i>Je me suis dit, tant qu'à faire mes cours de base, pourquoi ne pas faire la danse en même temps ? Je vais aimer ça et ça va être plus le fun. (P4, p.7)</i></p> <p><i>Un environnement où on veut continuer de venir et qui est joyeux. (P7, p.2)</i></p> <p><i>Quand j'ai recommencé à aller prendre des cours à l'extérieur, bien là je me suis rappelé pourquoi j'aimais la danse. (P2, p.1)</i></p> <p><i>On allait juste là (prendre des cours à l'extérieur) pour le plaisir et on ne se faisait pas juger sur notre performance. Ça m'a fait rappeler, en fait, pourquoi j'aimais la danse... pour le plaisir. (P2, p.2)</i></p> <p><i>Perdre la notion de plaisir, c'est une perte de motivation. (P5, p.3)</i></p> <p><i>Être dans ce programme si t'es pas motivé, bonne chance. Je trouve qu'en danse, c'est l'élément clé, la motivation et le vouloir, l'ambition. (P3, p.4-5)</i></p> <p><i>On est juste là pour avoir du plaisir, pour être bien. Puis, tu vois clairement ceux qui sont là pour faire ça plus tard, ils vont se pousser à dépasser leurs propres limites ce qui n'est pas nécessairement bien pour leur corps ni pour leur mental. (P6, p.2)</i></p>
Expérimentation de divers styles :	4 / 8	<p><i>Des fois, je trouve qu'on fait beaucoup les mêmes styles. Je trouve que le programme snob un peu les danses urbaines, mais ça partit quand même de la danse. (P3, p.7)</i></p> <p><i>Je trouve qu'une des affaires au cégep qui est comme vraiment dommage et qui me pousserait sûrement aussi à rester plus, c'est que le hip hop est un style de danse et je trouve qu'il n'est pas inclus au cégep. Puis, l'afro, j'adore ça aussi et j'aimerais ça que ce soit inclus davantage. [...] Ça fait partie aussi de la culture de la danse, c'est de la danse aussi. (P5, p.9)</i></p> <p><i>Il y en a beaucoup qui font de la danse urbaine et ça, c'est vraiment moins intégré dans le programme. Peut-être juste avoir un petit cours en lien avec les danses urbaines. (P2, p.9)</i></p> <p><i>Surtout que la plupart des gens qui sont en danse ne viennent pas de moderne. La plupart ne veulent pas aller en moderne. (P1, p.4)</i></p> <p><i>« Notre classe cette année, on est comme le ¾ des danseurs de hip hop. » (P5, p.2)</i></p> <p><i>Ça fait partie d'un cours, une heure est réservée à un atelier. C'est quelqu'un qui vient pour nous donner un atelier. On a fait du krump, on a fait des ateliers de portées, on a fait des ateliers d'afro et on a fait du waacking. (P3, p.7)</i></p>

Détermination de buts personnels ou professionnels :	3 / 8	<p><i>Avoir des buts un peu plus concrets. (P1, p.3)</i></p> <p><i>Avoir un but précis pourquoi t'es là-dedans et essayer de focuser là-dessus. (P2, p.3)</i></p> <p><i>M'informer sur les parcours des gens en danse, savoir les embuches qu'ils ont vécues et aussi ce qui a fait qu'ils ont continué la danse, même si ça n'a pas tout le temps été facile. (P2, p.3)</i></p> <p><i>C'est vraiment des mini opportunités, mais je pense que c'est ça qui peut favoriser ma fierté par rapport à mon parcours. (P2, p.4)</i></p> <p><i>On dirait que c'est un peu la raison pourquoi j'aime la danse, pour la performance devant un public puis toute la reconnaissance qu'on a. (P2, p.7)</i></p> <p><i>Je dirais que c'est de comprendre pourquoi on fait ce qu'on fait. (P8, p.2)</i></p> <p><i>Tout le temps avoir des petits défis. Les défis, c'est quelque chose qui me motive. (P8, p.3)</i></p>
Qualité de l'environnement d'apprentissage :	2 / 8	<p><i>Nos locaux sont vraiment grands, la salle est immense, je trouve que c'est vraiment satisfaisant. (P5, p.9)</i></p> <p><i>Un environnement qui est sain. (P7, p.2)</i></p> <p><i>C'était un bon environnement parce que dans mon groupe, personne ne se jugeait. (P7, p.5)</i></p>

Facteurs influençant la PRS en danse au collégial	Récurrence (parmi les 8 participantes)	Perceptions et propos d'étudiantes au sein du programme préuniversitaire en danse au Québec (DEC 506.A0) – extraits des verbatims
Facteurs qui nuisent au parcours de formation en danse		
Problèmes de santé mentale ou physique :	7 / 8	<p><i>Dès que tu viens en danse au collégial, il y a une certaine pression qui s'ajoute [...] et des fois, c'est épuisant autant physiquement que mentalement. (P6, p.3)</i></p> <p><i>Je trouve que des fois, il y a des énergies malsaines qui pourraient créer de l'anxiété chez certaines personnes. Un cours de danse, c'est supposé être un 'safe space'. (P1, p.7)</i></p> <p><i>Le plus gros obstacle c'est la santé mentale qui vient avec le domaine de la danse qui peut être parfois très difficile. (P6, p.3)</i></p> <p><i>Il y a des personnes plus anxieuses, ou qui ont des côtés plus anxieux, qui ne savent pas comment gérer ce côté-là d'eux-mêmes. (P6, p.8)</i></p> <p><i>On est beaucoup qui font de l'anxiété. Moi, je fais partie de cette gang-là. J'en connais une qui a des gros troubles de dépression aussi. Moi, je suis médicamentée pour ça et j'ai d'autres ami.e.s aussi qui le sont dans le programme. (P2, p.5)</i></p> <p><i>Je me souviens au début du secondaire, la danse me stressait beaucoup. Même que des fois, avant un cours, j'allais vomir tellement que j'étais stressée [...]. Puis là, quand je suis rentrée au cégep [...] je pense que l'anxiété que je vivais revenait un petit peu à cause que j'associais la technique un peu avec le stress que j'avais avant. (P2, p.6)</i></p> <p><i>Tout ce qui est mental. (P5, p.7)</i></p> <p><i>Moi, je vis avec une dépression depuis déjà 2 ans. (P6, p.4)</i></p> <p><i>Je sais que juste en allant à mon cours de danse, ça me fait du bien. Mais avoir trop de pression [...], ça fait en sorte que des fois on replonge dans nos côtés plus sombres de notre dépression, de notre santé mentale. (P6, p.4)</i></p> <p><i>Quand j'étais un petit peu déprimée parce que mes notes, ça allait moins, c'est sûr que ça me donne moins envie, [...] ça ne donne plus envie d'essayer. (P5, p.5)</i></p> <p><i>J'ai beaucoup de difficulté avec ma perception de moi-même. J'ai eu une période justement que je ne mangeais vraiment presque pas, puis que je voulais vraiment perdre beaucoup de poids. J'ai réussi, mais c'est sûr que quand tu fais ça, t'as vraiment pas d'énergie du tout et comme j'avais tout le temps froid. (P5, p.7)</i></p>

		<p><i>J'ai côtoyé une de mes ami.e.s qui avait de l'anorexie. Une autre qui avait une boulimie. (P6, p.5)</i></p> <p><i>Je dirais des troubles alimentaires. Malheureusement, je crois qu'il y en a. Et des problèmes d'image de soi, de comment on se voit dans un miroir. Notre idée du corps. (P7, p.4)</i></p> <p><i>Je crois vraiment que c'est la pression du monde de la danse qui transmet ça sur les élèves [problème de perception de soi et rapport au corps]. (P6, p.6)</i></p> <p><i>Les problèmes de type médicaux, c'est sûr que ça nuit beaucoup à la réussite parce que tu ne peux pas vraiment lutter contre ça. (P8, p.3)</i></p> <p><i>Être en arrêt à cause d'une blessure, ça m'a mise un peu de côté durant les moments les plus importants. Deux semaines sans danser avant un spectacle de danse ça fait en sorte que t'as un petit peu de retard. (P6, p.5)</i></p> <p><i>J'ai des problèmes aux genoux, des gros maux de genoux et j'ai de la misère à plier les genoux sans que ça fasse mal. (P4, p.4)</i></p> <p><i>J'ai des grosses douleurs aux genoux à tous les jours. À tous les jours je danse, parce que je ne peux pas m'en empêcher. Mais, je ne sais jamais c'est quand la journée que ça va être trop loin. (P8, p.4)</i></p>
<p>Comparaison ou compétition entre pairs :</p>	<p>6 / 8</p>	<p><i>La compétition entre les élèves est un gros frein à la persévérance. (P3, p.3)</i></p> <p><i>La compétition trop sévère entre les danseurs du même groupe. C'est vraiment ce qui, pour moi, me nuit le plus. (P6, p.2)</i></p> <p><i>Par exemple, Je ne suis pas au même niveau que les autres. (P7, p.5)</i></p> <p><i>C'est sûr qu'au début, vu qu'on n'était pas toutes au même niveau, de voir qu'il y avait d'autres filles plus fortes que moi, mais qu'on avait le même âge, on dirait que ça me décourageait un peu. (P4, p.3)</i></p> <p><i>C'est sûr que dans le programme il y en a tout le temps qui vont être meilleurs que les autres ou qui ont plus d'expérience ou plus de technique. Puis, c'est sûr que des fois ça m'arrive de me comparer à ces gens-là. (P2, p.4)</i></p> <p><i>D'autres travaillent moins que toi et ont des meilleures notes que toi. (P3, p.3)</i></p> <p><i>Quand tu vois que t'es souvent au-dessous de la moyenne dans un cours, c'est comme, ça fait qu'au fur et à mesure [...] j'ai un peu perdu ma petite flamme. (P5, p.3)</i></p> <p><i>C'est sûr que quand je suis tout le temps en dessous de la moyenne, bien ça vient nuire à mon estime en tant que danseuse. (P5, p.4)</i></p> <p><i>Tu te vois dans le miroir à chaque jour, tu vois ton corps et on dirait que beaucoup d'aspects me faisaient me comparer avec les autres danseurs. (P2, p.1)</i></p> <p><i>Je suis très dure envers moi-même et je pense que ça pourrait être un obstacle à ma réussite. (P3, p.5)</i></p>

		<i>Au final, je trouve que j'avance pas assez bien puis que je suis pas assez bonne. Ça vient nuire à ma persévérance au fur et à mesure. (P5, p.3)</i>
Omniprésence de l'évaluation :	5 / 8	<p><i>Le fait de mettre l'emphase sur les évaluations, plutôt que sur le plaisir de bouger et de découvrir, ça pourrait être un obstacle. (P1, p.5)</i></p> <p><i>Les cours au cégep, c'est beaucoup axé sur nos examens. C'est selon la performance qu'on donne et sur selon la technique qu'on a. (P2, p.1)</i></p> <p><i>Je trouve que c'est encore beaucoup axé sur la performance et non sur ton amélioration personnelle. (P3, p.3)</i></p> <p><i>J'ai l'impression que le processus d'examen est vraiment sévère aussi. (P3, p.3)</i></p> <p><i>Le cégep c'est vraiment des notes très 'picky', très détaillées et c'est vraiment très strict. (P5, p.4)</i></p> <p><i>Maintenant que je suis évaluée, c'est sûr que ça a enlevé un peu du bien-être à la chose [la danse]. (P8, p.6)</i></p> <p><i>J'ai tellement d'ami.e.s qui ont changé de programme. (P3, p.8)</i></p> <p><i>Ceux qui ont lâché le programme, c'est parce qu'ils n'avaient pas de bonnes notes. (P3, p.3)</i></p>
Charge de travail trop lourde :	4 / 8	<p><i>Je trouve que c'est des grosses journées, avec les autres cours aussi. Ça fait que je suis vraiment épuisée physiquement. (P5, p.8)</i></p> <p><i>C'est vraiment prenant comme cours. T'es tellement fatiguée, t'es tellement drainée, que t'as plus le goût d'y aller. (P3, p.1)</i></p> <p><i>Il faut investir du temps pour pratiquer. (P5, p.5)</i></p> <p><i>Plus que tu vas investir du temps, plus que tu vas pouvoir pratiquer, mieux que tu vas avoir tes mouvements et plus que tu vas être capable de te débrouiller et d'avoir de meilleures notes. (P5, p.6)</i></p> <p><i>Le niveau est très très haut. (P5, p.2)</i></p> <p><i>Pour des personnes qui n'ont jamais fait de contemporain, je trouve que c'est un niveau assez avancé. (P5, p.3)</i></p> <p><i>Des profs qui ont un rythme un peu trop vite. (P7, p.3)</i></p> <p><i>Ça peut être paniquant parce qu'on a tellement de choses à faire ! (P3, p.8)</i></p> <p><i>Il faudrait soit alléger, soit reformuler les cours théoriques parce que ça peut être vraiment décourageant. (P3, p.8)</i></p> <p><i>Par exemple, quand t'es en première année, t'as peur du cours d'histoire de la danse. (P3, p.9)</i></p> <p><i>Les cours théoriques sont trop lourds. Histoire de la danse, c'est tellement un sujet intéressant, mais c'est un cours qui est tellement chargé et tellement donné d'une façon étrange que ça ne te donne pas le goût au mercredi à ton cours. (P3, p.9)</i></p>

		<p><i>L'une des raisons pourquoi j'envisage de partir c'est parce que, veut veut pas, à notre âge on commence à avoir la vie adulte. Je commence à avoir des affaires à payer. (P5, p.6)</i></p> <p><i>C'est sûr que le temps de vie, pour voir les autres, relaxer, prendre du temps pour soi, c'est plus très présent. C'est ça aussi qui me fait envisager de peut-être partir. (P5, p.6)</i></p> <p><i>Je crois que de conscientiser aussi sur comment gérer notre temps, ça pourrait vraiment aider. Avec le travail, avec les devoirs, les études et tout ça, surtout à la première session parce que c'est très nouveau. (P7, p.2)</i></p> <p><i>Une bonne routine. Pas trop d'heures de travail. Bien dormir, bien manger, vraiment comme des bonnes habitudes de vie aussi. (P7, p.3)</i></p> <p><i>Danser à l'extérieur du programme au DEC ? Je me suis rendu compte assez vite que ce n'était pas possible pour moi. (P8, p.1)</i></p>
<p>Influence négative des pairs :</p>	<p>4 / 8</p>	<p><i>Dans la première session, les gens arrivent, ils repartent, il y en a qui ne viennent pas trop... (P1, p.3)</i></p> <p><i>Quand les autres sont là pour niaiser ou bien qu'ils veulent pas nécessairement apprendre comme il faut. Ça affecte un peu le mental, t'as moins le goût vu que t'es comme influencée par les autres. (P4, p.2)</i></p> <p><i>C'est sûr que quand t'es mal entouré, t'as pas envie de persévérer. (P8, p.2)</i></p> <p><i>Un environnement qui est malsain. (P7, p.2)</i></p>

Code	Perception de persévérance – extraits des verbatims
P1	<i>Pour moi, persévérer c'est comme quand t'as un but, pour toi, qui est atteignable. Bien là, tu continues jusqu'à ce que tu l'aies. (P1, p.2)</i>
P2	<i>Je dirais que c'est de ne pas abandonner le processus [...], de continuer même si t'as une mauvaise nouvelle ou si t'as fait une mauvaise performance en danse [...], de ne jamais arrêter et de chercher à évoluer du mieux que tu peux. (P2, p.2)</i>
P3	<i>Ça veut dire continuer, mais si ça a l'air difficile, même si on te met des bâtons dans les roues. C'est de poursuivre ce que tu fais, poursuivre tes rêves, peu importe quoi. C'est de continuer, malgré les difficultés. (P3, p.2)</i>
P4	<i>Je dirais genre jamais lâcher. Même si ça ne va pas bien ou que tu ne réussisses pas du premier coup, continuer puis réessayer et réessayer. (P4, p.2)</i>
P5	<i>Persévérer, ça veut dire quand t'as un obstacle devant toi, de ne pas nécessairement abandonner sur le coup mais de l'essayer. Ça veut pas dire pour autant que si t'abandonnes, t'as pas persévéré. (P5, p.2)</i>
P6	<i>Persévérer, je dirais que c'est de te rendre au bout de tes limites tout en te respectant, mais en gardant un travail continué avec ce que tu aimes, ta passion, ce que tu fais. Puis, te rendre fière de toi en continuant de te dépasser, en respectant tes limites par contre. (P6, p.1)</i>
P7	<i>Pour moi, persévérer, c'est malgré les obstacles qui peuvent venir dans notre chemin, c'est juste vraiment de continuer malgré tout ce qui peut nous arriver, malgré les malheurs de la vie on va dire. (P7, p.2)</i>
P8	<i>Persévérer, c'est juste de réussir à accomplir une tâche au complet, pour moi. C'est surtout l'aspect de travailler fort et de continuer à la faire jusqu'au bout. (P8, p.2)</i>

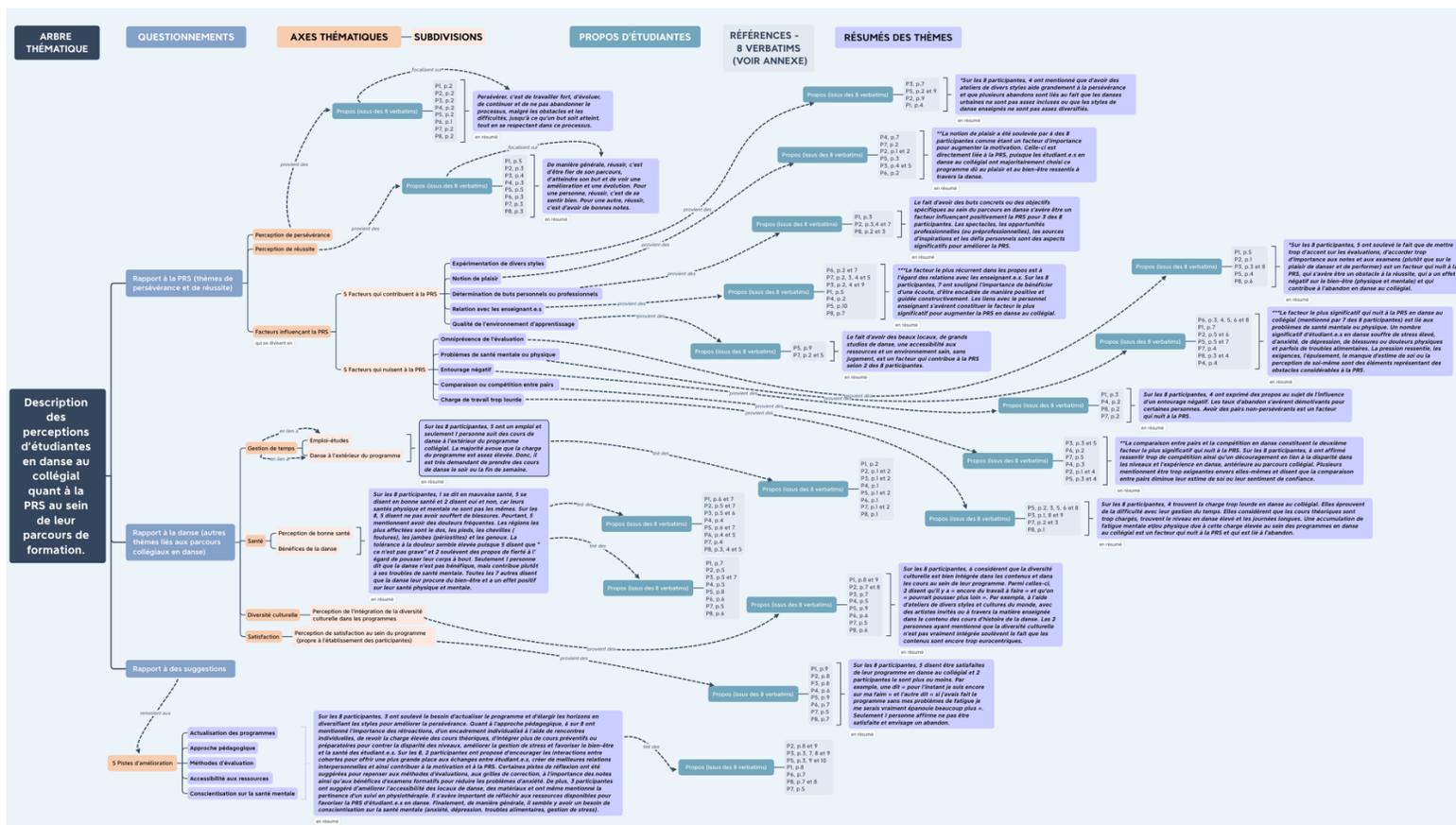
Code	Perception de réussite – extraits des verbatims
P1	<i>Réussir, pour moi, ça veut dire de se sentir bien, je pense que c'est juste ça. (P1, p.5)</i>
P2	<i>Réussir, je pense que c'est d'être fière du parcours que t'as fait. D'être fière du processus. » (P2, p.3) « Réussir, c'est d'être fière du chemin puis du parcours que le danseur a fait. (P2, p.3)</i>
P3	<i>J'ai envie de dire que c'est de m'améliorer, mais au fond je sais que c'est d'avoir des bonnes notes. Pour moi. Réussir c'est de m'ouvrir toutes les portes possibles. (P3, p.4)</i> <i>Si t'as pas une bonne cote R, bien la danse c'est ma cote R, c'est fou. Fais que, veut veut pas, ça [la réussite] vient avec les notes. (P3, p.4)</i>
P4	<i>Voir que tu t'es améliorée. Pas nécessairement tout réussir, mais voir que t'es capable d'évoluer. (P4, p.3)</i>
P5	<i>Pour moi, réussir, je pense que ça serait de voir une certaine amélioration dans ton parcours. Même si je ne suis pas aussi bonne qu'une de mes amies, ou que j'ai pas les meilleures notes, j'ai quand même une amélioration et pour moi c'est une réussite. (P5, p.5)</i>
P6	<i>Réussir, pour moi, c'est acquérir une certaine fierté de soi-même. D'avoir accompli quelque chose qui est, selon toi, assez haut pour tes capacités mentales et physiques puis d'être fière du chemin que t'as fait pour te rendre là. (P6, p.3)</i>
P7	<i>Réussir c'est si j'ai un but ou si j'ai un objectif, de l'atteindre mais de pas me ruiner pendant le processus. Comme, je suis toujours la même personne et j'ai toujours les mêmes valeurs. D'atteindre tes objectifs sans te ruiner ou ruiner les gens autour de toi. (P7, p.3)</i>
P8	<i>C'est qu'est-ce que tu voulais atteindre. Peut-être que même, des fois, tu n'atteins pas ce que tu voulais, mais si tu as un sentiment de fierté, pour moi c'est la réussite. Peu importe ce que tu as fait, si tu réussis à en être fier, t'as réussi. (P8, p.3)</i>

Pistes d'amélioration	Exemples tirés des propos d'étudiantes en danse au collégial – extraits des verbatims
<p>1- Approche pédagogique (augmenter les rétroactions, diminuer la charge des cours théoriques, individualiser l'encadrement, ajouter des cours préparatoires ou préventifs, encourager les échanges intercohortes ou entre étudiant.e.s de différents groupes)</p>	<p><i>Je pense qu'un retour sur les examens ça pourrait être vraiment bien. Ils le font à la première session, mais en deuxième session ils arrêtent de faire ça. Je veux comprendre ce que j'ai fait de pas correct, mais on ne me l'explique comme pas. (P3, p.8)</i></p> <p><i>Préparation à la classe technique, ce cours-là, oui ! Je veux en savoir bien plus et je voudrais que ce soit encore plus longtemps. (P1, p.8)</i></p> <p><i>J'ai l'impression qu'on me donne les mouvements, mais on me l'explique pas vraiment. Moi, j'ai pas encore cet aspect technique là. (P5, p.3)</i></p> <p><i>On a un cours sur la préparation pour gérer le stress, pour gérer notre temps, notre horaire, préparation au spectacle, préparation générale, vraiment comme la base. À la première session, ça aide vraiment beaucoup toutes les premières années. C'est vraiment un cours très nécessaire, mais on ne parle pas de l'anxiété ou de comment gérer notre anxiété par rapport à ça. (P6, p.7)</i></p> <p><i>Je crois qu'il y aurait place à avoir plus de rencontres individuelles, mettons avec les professeur.e.s. Entre élèves aussi, juste pour partager ce qui se passe dans nos vies, qu'est-ce qui améliore notre danse ou ce qui fait en sorte que ça diminue notre motivation dans les cours. (P6, p.7)</i></p> <p><i>Ce serait de nous lier avec les premières années. (P8, p.7)</i></p> <p><i>C'est sûr que si les premières années et les deuxièmes années pourraient plus s'entre-aider, peut-être que ça pourrait encore être mieux. (P8, p.8)</i></p>
<p>2- Actualisation des programmes (diversifier les styles, élargir les horizons, mettre à jour les contenus et les programmes)</p>	<p><i>Je pense que ça fait plusieurs années que c'est un peu la même chose. J'aimerais peut-être qu'il y ait une petite mise à jour. (P2, p.8)</i></p> <p><i>Il y en a beaucoup qui font de la danse urbaine et ça, c'est vraiment moins intégré dans le programme. J'ai beaucoup d'ami.e.s qui étaient dans le programme l'année passée et qui, aujourd'hui, ne le sont plus parce que justement c'était moins au goût du jour. (P2, p.9)</i></p> <p><i>Des fois, je trouve qu'on fait beaucoup les mêmes styles. Je trouve que le programme snob un peu les danses urbaines, mais ça partit quand même de la danse. (P3, p.7)</i></p> <p><i>Je trouve qu'une des affaires au cégep qui est comme vraiment dommage et qui me pousserait sûrement aussi à rester plus, c'est que le hip hop est un style de danse et je trouve qu'il n'est</i></p>

	<p><i>pas inclus au cégep. Puis, l'afro, j'adore ça aussi et j'aimerais ça que ce soit inclus davantage. [...] Ça fait partie aussi de la culture de la danse, c'est de la danse aussi. (P5, p.9)</i></p>
<p>3- Accessibilité aux ressources (offrir plus de disponibilité aux locaux de danse, offrir un accès à des physiothérapeutes, donner plus d'accès à des personnes-ressources pour de l'aide psychologique ou physique)</p>	<p><i>Il manque vraiment d'accès aux locaux en dehors des cours. (P3, p.8)</i> <i>C'est sûr que ce qui est le plus dur c'est vu qu'on a seulement un local, c'est de trouver le temps pour qu'on puisse se filmer sans que l'autre attende trop. (P5, p.10)</i> <i>Ils nous font filmer nos examens, mais il y a tellement peu de disponibilités pour les locaux qu'on se ramasse toutes dans les locaux en même temps et c'est vraiment stressant. C'est comme un point faible du programme. (P3, p.8)</i> <i>Les physios au début de l'année sont venus nous voir donc déjà là, je me disais qu'on prend en considération nos corps. (P7, p.5)</i></p>
<p>4- Méthodes d'évaluation (revoir le système d'évaluation et les grilles de correction, accorder moins d'importance aux notes, ajouter des examens formatifs, pallier la disparité des niveaux techniques et l'expérience antérieure pour plus d'équité à la première session)</p>	<p><i>Peut-être que l'équité serait à revoir. Je n'ai jamais fait de contemporain avant ce programme-là, mais je suis notée de la même façon que celles qui en font depuis qu'elles ont 6 ans. (P3, p.3)</i> <i>C'est vraiment un point fort. Au premier examen de tout le programme, il est formatif. T'as des rencontres individuelles de 10 minutes avec la prof. Elle te montre ce que tu n'as pas fait de correct et comment elle évalue. (P3, p.9)</i> <i>Ça serait au niveau de la grille de correction. Tout ce qui est au niveau des attentes, en fait. Elles sont vraiment très élevées. Par exemple, en première session, on vient toutes de milieux différents. (P5, p.10)</i></p>
<p>5- Conscientisation sur la santé mentale (démontrer une plus grande d'ouverture à l'égard des problèmes de santé mentale, conscientiser les étudiant.e.s à la gestion de stress, à l'anxiété, à la dépression et aux troubles alimentaires)</p>	<p><i>Je crois vraiment qu'il y a plus de place à mettre la santé mentale de l'avant dans notre programme. C'est vraiment un sujet qu'on ne parle pas souvent. Je crois vraiment que c'est le point à améliorer pour pouvoir en parler ouvertement à quelqu'un. (P6, p.7)</i></p>

ANNEXE K

ARBRE THÉMATIQUE



RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Ashley, L. (2010). *Teaching dance from contextual perspectives in the New Zealand curriculum : concerns, dilemmas and opportunities in theory and practice (PhD Thesis)*. (Thèse de doctorat). University of Auckland, New Zealand. Récupéré de https://www.academia.edu/4098871/Teaching_dance_from_contextual_perspectives_in_the_New_Zealand_curriculum
- Ashley, L. (2014). Encountering challenges in teacher education: developing culturally pluralist pedagogy when teaching dance from contextual perspectives in New Zealand. *Research in Dance Education*. doi: <https://doi.org/10.1080/14647893.2014.910186>
- Ashley, L. (2015). Illuminating cultural terrains in dance: a symbiotic approach to analysis and interpretation. *Te Kaharoa*, 8(1), 128-156. doi: <https://doi.org/10.24135/tekaharoa.v8i1.42>
- Audet, L. (2008). *Recherche sur les facteurs qui influencent la persévérance et la réussite scolaire en formation à distance*. [Rapport]. Récupéré de https://archives.refad.ca/nouveau/recherche_perserverance_FAD/pdf/Perseverance_synthese_Mars_2008.pdf
- Bean, J. P. et Metzner, B. S. (1985). A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. *Review of Educational Research*, 55(4), 485-540.
- Bégin, C. (2020). Persévérance et réussite aux études. *Rapport de la table de concertation UQAM*, 35. Récupéré de https://rectorat.uqam.ca/wp-content/uploads/sites/16/2020/11/Rapport_public_TDC_Perserverance-Reussite.pdf

- Bégin, C. et Palkiewicz, N. (2011). Pour une approche globale et intégrée de l'encadrement. *Pédagogie Collégiale*, 24(3), 10-17. Récupéré de <https://aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/begin-palkiewicz-24-3.pdf>
- Bégin, C. et Ringuette, M. (2005). L'étendue de nos actions. Dans P. Chenard et P. Doray (dir.), *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur* (chap. 11, p. 223-240). Presses de l'Université du Québec.
- Béland, S. et Leduc, D. (2022). *Regards sur l'évaluation des apprentissages en arts à l'enseignement supérieur, tome 2* PUQ.
- Belleau, J. (2001). *L'élève de cégep: éléments d'un portrait. Réaliser vos ambitions : actes du 21e colloque de l'AQPC*. Association québécoise de pédagogie collégiale. Récupéré de http://www.cdc.qc.ca/actes_aqpc/2001/Belleau_7A29.pdf
- Bruyneel, V. (2012). L'accompagnement de la santé du jeune danseur. Le kinésithérapeute, funambule discret de l'école de danse. *Repères, cahier de danse*, 29(1), 13-14. doi: 10.3917/reper.029.0013
- Cabrera, A. F., Castaneda, M. B., Nora, A. et Hengstler, D. (1992). The convergence between two theories of college persistence. *The journal of higher education*, 63(2), 143-164. doi: <https://doi.org/10.1080/00221546.1992.11778347>
- Cabrera, A. F., Nora, A. et Castaneda, M. B. (1993). College persistence: Structural equations modeling test of an integrated model of student retention. *The journal of higher education*, 64(2), 123-139. doi: <https://doi.org/10.2307/2960026>
- Carle, S. (2017). Voir autrement la réussite des étudiants au collégial. *Pédagogie collégiale*, 30(3), 34-43. Récupéré de <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/37435>
- Casale, C. (2018). Le danseur "optimisé". Formation intensive et bonne santé: un pas de deux contradictoire? *Danza e ricerca. Laboratorio di studi, scritture, visioni*, 10(10), 303-324. doi: 10.6092/issn.2036-1599/8755
- Chenard, P. et Doray, P. (2005). *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur*. Presses de l'Université du Québec.

- Chenard, P. et Doray, P. (2013). L'accessibilité aux études postsecondaires au Québec: quelles démocratisations? [Chapitre de livre PDF]. Dans P. Chenard, P. Doray, E.-L. Dussault et M. Ringuette (dir.), *L'accessibilité aux études postsecondaires: un projet inachevé* (p. 49-68). Presses de l'Université du Québec.
- Chenard, P., Doray, P., Dussault, E.-L. et Ringuette, M. (2013). *L'accessibilité aux études postsecondaires: un projet inachevé*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Cloutier, R., Bellemare, I., Côté, I. et Paré, H. (2005). Regards des sciences sociales sur l'accès à l'enseignement postsecondaire-Les cheminements, l'insertion socioprofessionnelle et la réussite éducative. Dans P. Chenard et P. Doray (dir.), *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur*. (chap. 8, p. 145-183). Presses de l'Université du Québec.
- Commission Parent. (1964). *Rapport de la Commission royal d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, tome 2 : les structures pédagogiques du système scolaire* [Rapport Parent]. Récupéré de www.bibliotheque.assnat.qc.ca
- Conseil supérieur de l'éducation. (1995). *Des conditions de réussite au collégial: réflexions à partir de points de vue étudiants*. [Carpentier, R.]. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur Récupéré de <http://educ.info/xmlui/handle/11515/2479>
- Conseil supérieur de l'éducation. (2008). *Au collégial - L'engagement de l'étudiant dans son projet de formation : une responsabilité partagée avec les acteurs de son collège*. [Avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport]. Gouvernement du Québec. Récupéré de <http://www1.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0457.pdf>
- Corbo, C., Sicuro, L. et Fournier, M. (2019). *La rapport Rioux offre encore une réflexion d'une grande originalité*. Récupéré de <https://www.ledevoir.com/opinion/idees/556184/arts-le-rapport-rioux-offre-encore-une-reflexion-d-une-grande-originalite>
- Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, É. et Laduron, I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. [The Functions,

Structures, and Development of Teachers' Beliefs and Knowledge]. *Revue française de pédagogie*, 172(3), 85-129. doi: 10.4000/rfp.2296

- Creswell, J. W. et Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Los Angeles : Sage publications.
- Demerson, R. (2020). Diversity and Inclusion in Dance Education: Preparing America's Future [Draft]. *Academia.edu*, 22. Récupéré de https://www.academia.edu/34920215/Diversity_and_Inclusion_in_Dance_Education_Preparing_Americas_Future
- DeRemer, M. A. (2002). *The adult student attrition decision process (ASADP) model* (Thèse de doctorat). University of Texas at Austin. Récupéré de <http://hdl.handle.net/2152/540>
- DeWitz, S. J., Woolsey, M. L. et Walsh, W. B. (2009). College student retention: an exploration of the relationship between self-efficacy beliefs and purpose in life among college students. *Journal of college student development*, 50(1), 19-34. doi: <https://doi.org/10.1353/csd.0.0049>
- Dion, C. (2006). *Évaluation du processus et de l'effet d'un programme d'aide à la réussite des études en enseignement supérieur universitaire* (Thèse, doctorat en psychologie). Université du Québec à Trois-Rivières. Récupéré de <http://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/1454/1/030000587.pdf>
- Dorais, S. (2013). Le cégep, instrument privilégié de la démocratisation de l'éducation au Québec [Chapitre de livre PDF]. Dans P. Chenard, P. Doray, E.-L. Dussault et M. Ringuette (dir.), *L'accessibilité aux études postsecondaires: un projet inachevé* (p. 117-132). Presses de l'Université du Québec.
- Doray, P. (2013). Les multiples parcours éducatifs au cégep [Chapitre de livre PDF]. Dans P. Chenard, P. Doray, E.-L. Dussault et M. Ringuette (dir.), *L'accessibilité aux études postsecondaires: un projet inachevé* (p. 166-178). Presses de l'Université du Québec.
- Ducharme, R. (2012). *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.]. Carrefour de la réussite au collégial et Fédération des cégeps. Récupéré de

https://fedecegeps.ca/wp-content/uploads/2012/04/Rapport_enquete_facteurs_reussite_2012.pdf

Dumont, A., Kadel, N., Brunet, N., Colombié, J. B., Lewton Brain, P. et Couillandre, A. (2016). Danse et santé. *Science & Sports*, 31(4), 236-244. doi: <https://doi.org/10.1016/j.scispo.2016.06.002>

Duval, H. (2018). *Faire danser à l'école*. Presses de l'Université Laval.

Fédération des cégeps. (2017). *CÉGEP: 50 ans d'évolution*. Récupéré de <https://fedecegeps.ca/communiqués/2017/08/16823-2/>

Filion, A. (1999). *La réussite et la diplomation au collégial: des chiffres et des engagements*. [Rapport de recherche]. Fédération des cégeps. Récupéré de <http://educ.info/xmlui/handle/11515/32345>

Fortin, B., Joanis, M. et Ragued, S. (2019). *Interruption des études secondaires et postsecondaires au Canada: une analyse dynamique*. Récupéré de <https://cirano.qc.ca/files/publications/2019RP-11.pdf>

Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., Royer, É. et Joly, J. (2006). Typology of students at risk of dropping out of school: Description by personal, family and school factors. *European Journal of Psychology of education*, 21(4), 363-383. doi: 10.1007/BF03173508

Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives*. (3e. éd.) Montréal : Chenelière éducation.

Fortin, S. (2008). *Danse et santé: du corps intime au corps social*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Fortin, S. (2018). Tomorrow's dance and health partnership: the need for a holistic view. *Research in Dance Education*, 19(2), 152-166. doi: <https://doi.org/10.1080/14647893.2018.1463360>

Fortin, S. et Rail, G. (2009). Incorporations différenciées au carrefour des discours de la danse et de la santé. *Revue Corps Dilecta*, 7(2), 65-71. Récupéré de <https://www.cairn.info/revue-corps-dilecta-2009-2-page-65.htm>

- Fortin, S., Trudelle, S., Gosselin, P., St-Denis, E. et Murphy, S. (2017). L'évaluation de la compétence à créer en danse contemporaine dans les collèges et universités québécois. Dans D. Leduc et S. Béland (dir.), *Regards sur l'évaluation des apprentissages en arts à l'enseignement supérieur. Tome 1* (chap. 13, p. 273-298). Presses de l'Université du Québec.
- Fréchette, N. et Mignault, C. (2010). *Recherche sur la persévérance scolaire des étudiants et des étudiantes du programme de sciences humaines*. [Rapport]. Récupéré de <https://cdc.qc.ca/pdf/frechette-migneault-perseverance-SH-edouard-montpetit-2010.pdf>
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal : Guérin.
- Gauthier, B. (2009). *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données* (5e éd.) Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gauthier, R. (1992). Le rapport Rioux vingt-cinq ans plus tard. *Vie des arts*, 37(148), 12-17. Récupéré de <https://id.erudit.org/iderudit/53640ac>
- Gosselin, P., Fortin, S., St-Denis, E., Trudelle, S., Gagnon-Bourget, F. et Serge, M. (2017). Le développement et l'évaluation de la compétence à créer en art. Dans D. Leduc et S. Béland (dir.), *Regards sur l'évaluation des apprentissages en arts à l'enseignement supérieur. Tome 1* (chap. 11, p. 235-250). Presses de l'Université du Québec
- Gosselin, P., Murphy, S., St-Denis, E., Fortin, S., Trudelle, S. et Gagnon-Bourget, F. (2016). L'approche par compétences dans la formation en art. Dans F. Chaîné, M. Théberge, H. Bonin, D. Blondin, H. Duval et A.-M. Émond (dir.), *Réfléchir à la formation artistique* (p. 277-294). Presses de l'Université Laval.
- Green, J. (2008). Éthiques et politiques de la santé en éducation de la danse aux États-Unis [Chapitre de livre]. Dans S. Fortin (dir.), *Danse et santé: du corps intime au corps social* (p. 169-181). Presses de l'Université du Québec.
- Grenier, J. (2006). *Description de l'habitude de pratique régulière d'activités physiques des étudiants de niveau collégial (recherche dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage)*. [Rapport de recherche]. Cégep du Vieux Montréal. Récupéré de https://cdc.qc.ca/parea/786427_grenier_vieux_montreal_PAREA_2006.pdf

- Guiffrida, D. A. (2006). Toward a cultural advancement of Tinto's theory. *The Review of Higher Education*, 29(4), 451-472. doi: 10.1353/rhe.2006.0031
- Guillette, J. (2006). *Exploration de la relation entre la persévérance et la réussite scolaire au collégial et les facteurs par l'instrument "Aide-nous à te connaître"* (Mémoire, maîtrise en sciences de l'éducation). Université de Sherbrooke. Récupéré de <http://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/568>
- Hagenauer, G. et Volet, S. E. (2014). Teacher–student relationship at university: an important yet under-researched field. *Oxford Review of Education*, 40(3), 370-388. doi: 10.1080/03054985.2014.921613
- Harbonnier-Topin, N. (2008). Et si Platon avait raison? [Chapitre de livre]. Dans S. Fortin (dir.), *Danse et santé: du corps intime au corps social* (p. 157-167). Presses de l'Université du Québec.
- Hobden, R. M. (2008). La prévention des problèmes de santé dans les écoles et compagnies de danse [Chapitre de livre]. Dans S. Fortin (dir.), *Danse et santé: du corps intime au corps social* (p. 215-222). Presses de l'Université du Québec.
- Hobeila, S. (2018). L'éthique de la recherche. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation* (p. 51-84). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Howe, R. (2017). De l'approche par compétences au projet par compétences. *Pédagogie collégiale*, 30(3), 5-8. Récupéré de https://aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/howe-vol_30-3.pdf
- ISQ et RQD. (2010). *Portrait des conditions de pratique de la profession de la danse au Québec 2010*. Récupéré de <https://www.quebecdanse.org/wp-content/uploads/2018/11/danseurs-choregraphes1.pdf>
- Jonnaert, P. (2014). Évaluer des compétences ? Oui, mais de quelles compétences s'agit-il ? *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel*, 35-55.
- Jonnaert, P. (2017). La notion de compétence: une réflexion toujours inachevée. *Éthique publique. Revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale*, 19(1). doi: <https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.2932>

- Jonnaert, P., Barrette, J., Boufrahi, S. et Masciotra, D. (2004). Contribution critique au développement des programmes d'études: compétences, constructivisme et interdisciplinarité. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 667-696. doi: <https://doi.org/10.7202/012087ar>
- Jourdan, D. (2017). Les parcours éducatifs: conditions d'émergence, définition et caractéristiques. Récupéré de <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01672930/document>
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2018). *La recherche en éducation : étapes et approches*. (4e éd.) Montréal : Presses de l'Université de Montréal. doi: 10.2307/j.ctv69sv3w
- Kember, D. (1990). The use of a model to derive interventions which might reduce drop-out from distance education courses. *Higher Education*, 20(1), 11-24. Récupéré de <https://www.jstor.org/stable/3447427>
- Kern, C. W., Fagley, N. S. et Miller, P. M. (1998). Correlates of college retention and GPA: Learning and study strategies, testwiseness, attitudes, and ACT. *Journal of College Counseling*, 1(1), 26-34. doi: 10.1002/j.2161-1882.1998.tb00121.x
- Kerr-Berry, J. (2012). Dance education in an era of racial backlash: moving forward as we step backwards. *Journal of Dance Education*, 12(2), 48-53. doi: <https://doi.org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.1080/15290824.2011.653735>
- Kozanitis, A. et Latte, K. (2017). *Influence de la relation pédagogique sur la motivation scolaire en contexte postsecondaire: une revue de la littérature*. Récupéré de <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/34811/kozanitis-latte-influence-relation-pedagogique-motivation-scolaire-postsecondaire-article-acfas-2017.pdf>
- Lacroix, J.-G. (1991). L'idéologie d'artiste: quel est le rôle des institutions de formation spécialisées en art? *Cahiers de recherche sociologique*, (16), 123-140. doi: <https://doi.org/10.7202/1002132ar>
- Lafleur, N. (2006). *Évaluation du programme Danse (506.A0) conduisant au diplôme d'études collégiales (DEC) au Cégep de Saint-Laurent*. [Rapport CEEC]. Récupéré de <http://www.ceec.gouv.qc.ca/bibliotheque/?doc=80772>

- Lamoureux, A. (1995). *Recherche et méthodologie en sciences humaines*. Études vivantes.
- Lapostolle, L. (2006). Réussite scolaire et réussite éducative: quelques repères. *Pédagogie collégiale*, 19(4), 5-7. Récupéré de <https://aqpc.qc.ca/revue/article/reussite-scolaire-et-reussite-educative-quelques-reperes>
- Larochelle-Audet, J. (2014). *Acteurs du milieu universitaire et formation initiale à la diversité ethnoculturelle en enseignement: entre engagement et institutionnalisation* (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal. Récupéré de <https://archipel.uqam.ca/view/creators/Larochelle-Audet=3AJulie=3A=3A.html>
- Leduc, D. et Béland, S. (2017). *Regards sur l'évaluation des apprentissages en arts à l'enseignement supérieur*. (vol. Tome 1).
- Leduc, D., Blais, J.-G. et Raïche, G. (2012). Intégration des pratiques d'évaluation des apprentissages aux pratiques pédagogiques dans le domaine des arts au collégial. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(2), 373-396. doi: <https://doi.org/10.7202/1019611ar>
- Legendre, M.-F. (2008). La notion de compétence au cœur des réformes curriculaires: effet de mode ou moteur de changements en profondeur. Dans F. Audigier (dir.), *Compétences et contenus. Les curriculum en questions*. (chap. 1, p. 27-50). De Boeck.
- Lord, M. et Raymond, C. (2018). Du mouvement à l'art: évolution des conceptions de la danse et de son enseignement à l'école québécoise de 1950 à 1980. Dans H. Duval, C. Raymond et N. Turcotte (dir.), *Faire danser à l'école* (chap. 1, p. 15-34). Presses de l'Université Laval.
- Lorimier, R.-C. (2001). Le sens de la réussite [scolaire au collégial] à l'ère de la mondialisation. *Pédagogie collégiale*, 15(2), 4-8. Récupéré de <http://eduq.info/xmlui/handle/11515/21461>
- Ma, X. et Frempong, G. (2008). *Raisons de l'inachèvement des études postsecondaires et profil des décrocheurs des études postsecondaires*. [Rapport]. Direction de la politique sur l'apprentissage, Politique stratégique et recherche, Ressources humaines et développement social Canada. Récupéré de <https://epe.lac->

bac.gc.ca/100/200/301/hrsdc-rhdcc/reasons_for_non-completion-f/HS28-143-2008F.pdf

Martin, R. (2013). Dancing with Difference: Culturally Diverse Dances in Education. *Journal of Dance Education*, 13(4), 148-148. doi: 10.1080/15290824.2013.843228

McCarthy-Brown, N. (2009). The need for culturally relevant dance education. *Journal of Dance Education*, 9, 120-126. doi: <https://doi.org/10.1080/15290824.2009.10387396>

McDonald, S. M. (2011). Perception: A Concept Analysis. *International Journal of Nursing Knowledge*, 23(1), 2-9. doi: <https://doi.org/10.1111/j.2047-3095.2011.01198.x>

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017a). *Composantes de la formation générale: extraits des programmes d'études conduisant au diplôme d'études collégiales (DEC)*. Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/enseignant-superieur/collegial/Composantes_formation_generale_VF.pdf

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017b). *Danse (506.A0): Programme d'études préuniversitaires*. Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/enseignant-superieur/506.A0-Danse-VF.pdf

Monfette, O. (2016). Analyse conceptuelle de la persévérance aux études postsecondaires. *Canadian Journal for New Scholars in Education/Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 7(2), 114-121. Récupéré de <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/30752>

Musée canadien de l'immigration du Quai 21. (2020). La politique canadienne du multiculturalisme de 1971. Récupéré de <https://quai21.ca/recherche/histoire-d-immigration/la-politique-canadienne-du-multiculturalisme-de-1971#footnote-7>

Musil, P. S. (2010). Perspectives on an expansive postsecondary dance. *Journal of Dance Education*, 10(4), 111-121. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/15290824.2010.529762>

- Nicolás, G., Ortín, N., Gómez-López, M. et Vigueras, J. (2010). La danza en el ámbito de educativo. *Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (17), 42-45. Récupéré de https://www.researchgate.net/publication/41208058_La_danza_en_el_ambito_de_educativo
- Paillé, P. (1996). De l'analyse qualitative en général et de l'analyse thématique en particulier. *Recherches qualitatives*, 15, 179-194.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. (4e éd.) Paris : Armand Colin.
- Pamphile, Y. (1999). *Le processus ministériel de révision et d'élaboration des programmes d'études préuniversitaires. Rassembler nos forces : actes du 19e colloque de l'AQPC*. Association québécoise de pédagogie collégiale. Récupéré de https://cdc.qc.ca/actes_aqpc/1999/pamphile_10B42_actes_aqpc_1999.pdf
- Parkin, A. et Baldwin, N. (2009). La persévérance dans les études postsecondaires. Dans *Le prix du savoir: l'accès à l'éducation et la situation financière des étudiants au Canada* (chap. 3, p. 69-90). La Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- Pascarella, E. T. et Terenzini, P. T. (1991). *How college affects students: Findings and insights from twenty years of research* Jossey-Bass.
- Periac, F. (2014). Les concepts de "diversité culturelle" et de "capital social" comme facteurs explicatifs de la capacité d'innovation des organisations et des territoires. *Economies et finances*. Récupéré de <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01165225/document>
- Poupart, J. (1997). *La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal : G. Morin.
- Ragusich, C. et Akhras, G. (2000). *Deux prédicteurs de réussite aux études postsecondaires. Réussir au collégial : actes du 20e colloque de l'APQC*. Association québécoise de pédagogie collégiale. Récupéré de https://cdc.qc.ca/actes_aqpc/2000/8Dy75-Ragusich-Akhras.pdf

- Raïche, G. (2000). *Renaissance et retombées de la recherche au collégial*. [12e colloque de l'ARC]. Association pour la recherche au collégial.
- Raymond, C. et Lord, M. (2018). L'intégration de la danse au curriculum scolaire québécois: portrait des programmes d'études des années 1980 et 2000. Dans H. Duval, C. Raymond et N. Turcotte (dir.), *Faire danser à l'école* (chap. 2, p. 35-60). Presses de l'Université Laval.
- Risner, D. (2010). Dance education matters: rebuilding postsecondary dance education for twenty-first century relevance and resonance. *Journal of Dance Education*, 10(4), 95-110. doi: <https://doi.org/10.1080/10632913.2010.490761>
- Risner, D. (2017). New reflective practice research in dance education. *Journal of Dance Education*, 17(3), 89-90. doi: <https://doi.org/10.1080/15290824.2017.1355183>
- Rivière, B. (2005). *Les cégépiens et leurs représentations sociales de la réussite*. Dans P. Chenard, et P. Doray (Eds.), *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur*. [Chapitre de livre].
- Robert, A.-M. (2005). L'impact de la mondialisation sur la culture au Québec. Rapport 1 facettes de la culture : antagonismes et perspectives., 19. Récupéré de https://leppm.enap.ca/leppm/docs/Rapports_culture/Rapport_1_culture.pdf
- Roland, N., De Clercq, M., Dupont, S., Parmentier, P. et Frenay, M. (2015). Vers une meilleure compréhension de la persévérance et de la réussite académique: analyse critique de ces concepts adaptée au contexte belge francophone. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 31(31 (3)), 20. doi: <https://doi.org/10.4000/ripes.1009>
- Roy, J. (2003). Les logiques sociales qui conditionnent la réussite en milieu collégial. *Pédagogie collégiale*, 17(1), 5-10.
- Roy, J. (2005a). Les logiques socioéconomiques de la réussite au collégial. *Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur (CAPRES)*, 1-6. Récupéré de <https://www.capres.ca/wp-content/uploads/2014/11/2005-09-21-Les-logiques-socio%C3%A9conomiques.pdf>

- Roy, J. (2005b). *Pour une pédagogie qui tient compte de la réalité et de la culture des jeunes*. [Le cégep, pour savoir agir: actes du 25e Colloque de l'AQPC] Association québécoise de pédagogie collégiale. Récupéré de <https://educ.info/xmlui/handle/11515/3600?locale-attribute=en>
- Roy, J. (2006a). La réussite scolaire : intervenir selon une perspective sociale. *Pédagogie collégiale*, 20(1), 32-36. Récupéré de https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/21605/RoyJacques_20_1.pdf?sequence=1
- Roy, J. (2006b). *Les logiques sociales et la réussite scolaire des cégépiens* Québec : Presses de l'Université Laval et Les Éditions de l'IQRC.
- Roy, J. (2006c). Les valeurs des cégépiens et la réussite scolaire : portrait des valeurs et repères pour l'intervention. *Service social*, 52(1), 31-46. doi: <https://doi.org/10.7202/015953ar>
- Roy, J. (2007a). La perspective québécoise des valeurs des jeunes. Une étude de cas : les valeurs des cégépiens. *Pensée plurielle*, 14(1), 35-43. doi: 10.3917/pp.014.0035
- Roy, J. (2007b). Les valeurs de cégépiens : portrait d'une génération. *Pédagogie collégiale*, 20(4), 27-30. Récupéré de https://cdc.qc.ca/ped_coll/pdf/Roy_20_4.pdf
- Roy, J. (2013). *La réussite scolaire dans les cégeps: la contribution des facteurs exogènes à l'éducation* (Thèse, doctorat en sociologie). Québec : Université Laval. Récupéré de <https://corpus.ulaval.ca/jspui/bitstream/20.500.11794/24675/1/30493.pdf>
- Roy, J. (2015a). *La persévérance scolaire des cégépiens et les facteurs sociaux de la réussite*. Colloque AQISEP. Récupéré de <https://www.aqisep.qc.ca/colloque/an2015/VA3/va3.pdf>
- Roy, J. (2015b). *Les cégépiens et la réussite scolaire: un point de vue sociologique* Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Roy, J., Bouchard, J. et Turcotte, M.-A. (2012). *Identité et abandon scolaire selon le genre en milieu collégial (recherche dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage)*. [Rapport PAREA]. Cégep de

Sainte-Foy. Récupéré de <https://cdc.qc.ca/parea/788248-roy-bouchard-turquoise-identite-abandon-scolaire-genre-ste-foy-PAREA-2012.pdf>

Roy, J., Mainguy, N., Gauthier, M. et Giroux, L. (2005). *Étude comparée sur la réussite scolaire en milieu collégial selon une approche d'écologie sociale*. [Rapport synthèse et paramètres d'intervention]. PAREA. Récupéré de https://www.capres.ca/wp-content/uploads/2005/09/acfas_2005-Jacques-Roy-synthese.pdf

RQD. (2020). *Les professionnels de la danse sous respirateur artificiel*. Récupéré de <https://www.quebecdanse.org/2020/12/01/les-professionnels-de-la-danse-sous-respirateur-artificiel/>

Sandler, M. E. (2000). Career decision-making self-efficacy, perceived stress, and an integrated model of student persistence: A structural model of finances, attitudes, behavior, and career development. *Research in higher education*, 41(5), 537-580. doi: <https://doi.org/10.1023/A:1007032525530>

Sauvé, L., Debeurme, G., Fournier, J., Fontaine, É. et Wright, A. (2006). Comprendre le phénomène de l'abandon et de la persévérance pour mieux intervenir. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 783-805. doi: <https://doi.org/10.7202/016286ar>

Sauvé, L., Racette, N. et Royer, M. (2008). L'abandon et la persévérance aux études postsecondaires [Rapport de recension]. *SAMI-Persévérance*, 100. Récupéré de http://www.savie.qc.ca/CampusVirtuel/Upload/Fichiers/SAMI-Perseverance_rapport_recension_15-06-09-VF.pdf

Sauvé, L. et Viau, R. (2003). L'abandon et la persévérance dans l'enseignement à distance : l'importance de la relation enseignement – apprentissage *Université du Québec Télé-université*, 8. Récupéré de http://www.savie.ca/SAVIE/Publications/035_Article-abandon-calgary.pdf

Sauvé, L., Wright, A. et Debeurme, G. (2005). *Présentation d'un modèle technopédagogique à la base du développement d'un système d'aide multimédia interactif à la persévérance aux études postsecondaires : SAMI-Persévérance* Récupéré de http://www.savie.ca/SAVIE/Publications/032_Perseverance-CETSI05-LSauve.pdf

- Savard, N. (2014). *Première suite donnée au rapport d'évaluation du programme Danse (506.A0) conduisant au diplôme d'études collégiales (DEC) au Cégep de Saint-Laurent*. [Rapport CEEC]. Récupéré de <http://www.ceec.gouv.qc.ca/bibliotheque/?doc=66720>
- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative. Dans L. Savoie-Zajc et T. Karsenti (dir.), *La recherche en éducation* (p. 191-218). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Schupp, K. (2017). Merging movements: Diverse dance practices in postsecondary education. *Arts Education Policy Review*, 118(2), 104-115. doi: 10.1080/10632913.2015.1124307
- Schupp, K. et McCarthy-Brown, N. (2018). Dancing with diversity: students' perceptions of diversity in postsecondary dance programs. *Dance: Current Selected Research*. Récupéré de <https://journals.udel.edu/dance/article/view/33/11>
- Simard, Y. (2014). *Facteurs à l'origine d'un changement d'établissement d'enseignement supérieur : le cas d'étudiants inscrits à temps plein à un programme de baccalauréat* (Thèse, doctorat en psychologie). Université du Québec à Chicoutimi. Récupéré de https://constellation.uqac.ca/3242/1/Simard_uqac_0862D_10114.pdf
- Sööt, A. et Viskus, E. (2014). Contemporary approaches to dance pedagogy: the challenges of the 21st century. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 112, 290-299. doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1167>
- Sorignet, P.-E. (2006). Danser au-delà de la douleur. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 163(3), 46-61. doi: 10.3917/arss.163.0046
- SRAM. (2017-2018). *Rapport annuel 2017-2018* : Service régional d'admission du Montréal métropolitain.
- SRAM. (2018-2019). *Rapport annuel 2018-2019* : Service régional d'admission du Montréal métropolitain.
- SRAM. (2019). *Statistiques d'admission SRAM - Automne 2019* : Service régional d'admission du Montréal métropolitain.

- Stinson, S. W. (2010). Questioning our past and building a future: teacher education in dance for the 21st century. *Journal of Dance Education, 10*, 136-144. doi: <https://doi.org/10.1080/15290824.2010.529764>
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences: documenter le parcours de développement* Chenelière.
- Tembeck, I. (1991). *Danser à Montréal: germination d'une histoire chorégraphique*. Presses de l'Université du Québec.
- Tembeck, I. (2001). Paradoxes identitaires et mondialisation [Chapitre de livre]. Dans C. Pontbriand (dir.), *Danse: langage propre et métissage culturel* (p. 247-256). Parachute.
- Théberge, N. (2008). *Le décrochage et la persévérance scolaires: les perceptions des jeunes et leurs pistes de solutions*. (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Trois-Rivières. Récupéré de <http://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/1629>
- Thouin, M. (2014). *Réaliser une recherche en didactique*. Montréal : Éditions MultiMondes.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of educational research, 45*(1), 89-125. doi: <https://doi.org/10.3102/00346543045001089>
- Tinto, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. (2e éd.) University Chicago Press.
- Tinto, V. (1998). Colleges as communities: taking research on student persistence seriously. *The review of higher education, 21*(2), 167-177. Récupéré de <https://muse.jhu.edu/article/30046>
- Tinto, V. (2012). Enhancing student success: taking the classroom success seriously. *Student Success, 3*(1), 1-8. doi: 10.5204/intjfyhe.v2i1.119
- Tinto, V. (2017). Through the eyes of students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, 19*(3), 254-269. doi: <https://doi.org/10.1177/1521025115621917>

- Tinto, V. et Pusser, B. (2006). Moving from theory to action: building a model of institutional action for student success. *National Postsecondary Education Cooperative*, 1-51. Récupéré de https://nces.ed.gov/npec/pdf/tinto_pusser_report.pdf
- Tremblay, L. (2005). La réussite à l'université et l'accès au diplôme. Dans P. Chenard et P. Doray (dir.), *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur*. (chap. 5, p. 85-110). Presses de l'Université du Québec.
- Tremblay, M. (2011). *Représentations de la santé et rapports au corps d'étudiants préprofessionnels en danse contemporaine* (Thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal. Récupéré de <https://archipel.uqam.ca/4299/>
- UNESCO. (2013). Vers des sociétés du savoir pour la paix et le développement durable : première réunion d'examen du SMSI+10, 27. Récupéré de http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/wsis/W_SIS_10_Event/wsis10_outcomes_fr.pdf?fbclid=IwAR1cUjTp4tq7Od-T2F90r8T5deXbgbB7hy5L-eb25WmtzRi_GBhAWPSZPGU
- Van der Maren, J.-M. (2014). *La recherche appliquée pour les professionnels: éducation, (para) médical, travail social* De Boeck Supérieur.
- Vasseur, F. (2015a). Des pistes pour accroître la persévérance et la réussite à l'enseignement supérieur. *Rapport CAPRES*, 140. Récupéré de <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/34463>
- Vasseur, F. (2015b). Des pistes pour accroître la persévérance et la réussite à l'enseignement supérieur : présentation du dossier. *CAPRES*, 1-5. Récupéré de https://www.capres.ca/wp-content/uploads/2015/09/Pr%c3%a9sentation-du-dossier_VF1.pdf
- Vezeau, C. et Bouffard, T. (2009). *Étude longitudinale des déterminants affectifs et motivationnels de la persévérance et de l'engagement dans ses études collégiales*. [Rapport PAREA]. Récupéré de <http://www.cdc.qc.ca/parea/787269-vezeau-bouffard-determinants-affectifs-motivationnels-lanaudiere-joliette-uqam-PAREA-2009.pdf>
- Zepke, N. (2015). Student engagement research: Thinking beyond the mainstream. *Higher Education Research & Development*, 34(6), 1311-1323. doi: <https://doi.org/10.1080/07294360.2015.1024635>

