

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI

**MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION**

**PAR
CHANTALE DESCHÈNES (B.Éd.)**

Les habitudes de vie des étudiants à risque d'échec

NOVEMBRE 2001



Mise en garde/Advice

Afin de rendre accessible au plus grand nombre le résultat des travaux de recherche menés par ses étudiants gradués et dans l'esprit des règles qui régissent le dépôt et la diffusion des mémoires et thèses produits dans cette Institution, **l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** est fière de rendre accessible une version complète et gratuite de cette œuvre.

Motivated by a desire to make the results of its graduate students' research accessible to all, and in accordance with the rules governing the acceptance and diffusion of dissertations and theses in this Institution, the **Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** is proud to make a complete version of this work available at no cost to the reader.

L'auteur conserve néanmoins la propriété du droit d'auteur qui protège ce mémoire ou cette thèse. Ni le mémoire ou la thèse ni des extraits substantiels de ceux-ci ne peuvent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

The author retains ownership of the copyright of this dissertation or thesis. Neither the dissertation or thesis, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

RÉSUMÉ

Plusieurs chercheurs se sont intéressés à la promotion de la santé. Notamment, en entreprise, la promotion d'activités pouvant amorcer un changement dans les habitudes de vie amenant un mieux-être chez les travailleurs est aujourd’hui très populaire. En effet, les dirigeants d’entreprises ont pris conscience qu’un employé en meilleures dispositions physiques devenait plus rentable pour l’industrie.

Dans le contexte de l’éducation où l’emphase est mise sur la réussite scolaire, il devenait intéressant d’aborder la problématique des habitudes de vie des étudiants. Nous nous sommes intéressés à cibler la clientèle plus à risque d’échec du Collège de Chicoutimi.

C'est à partir du paradigme naturaliste et compréhensif que nous avons abordé cette problématique. La collecte des données a débuté par un questionnaire qui nous donnait une vue d'ensemble des comportements des étudiants à risque d'échec. Puis, afin de comprendre en profondeur et d'explorer les habitudes de vie chez cette population, nous avons recueilli des récits de vie amenant une richesse inestimable de données. Nous avons ensuite soumis ces récits à un processus vertical et horizontal d'analyse de contenu. L'utilisation de la technique des récits de vie cumulés nous aura permis de dégager certaines tendances concernant les habitudes de vie des étudiants à risque d'échec.

À la lumière de l'analyse du questionnaire et des entrevues, nous pouvons dire que cette population étudiante du Collège de Chicoutimi a adopté des habitudes de vie plus ou moins saines visant à combler leurs besoins. Ces étudiants sont en grande partie sédentaires et ils s'alimentent mal. De plus, ils accusent une grande fatigue et des troubles du sommeil. Nous avons pu dégager des données concernant une multitude de raisons qui motivent leurs choix. Le fait qu'ils font très peu de liens entre leurs comportements délétères et leurs résultats scolaires n'est certainement pas étranger au choix qu'ils font afin de combler leurs besoins.

REMERCIEMENTS

Je tiens d'abord à remercier ma directrice de recherche, Madame Marta Anadón, Ph.D., professeure-chercheure au Département des sciences de l'éducation et de psychologie de l'Université du Québec à Chicoutimi, pour son support constant et son respect envers ma démarche autant de recherche que personnelle. Elle a su me communiquer ses savoirs et sa réflexion critique en douceur et avec beaucoup de diplomatie. Merci aussi pour ses encouragements ainsi que sa compréhension dans les moments plus difficiles de ma démarche.

Un grand merci à mon époux, Michel Chantal, et à mes trois enfants, Karine, Nicolas et Marc-André, qui ont su se faire tout petits dans les moments que je consacrais à cette recherche. Ils ont accueilli les repas un peu moins copieux avec beaucoup d'amour. Merci pour le support et les encouragements.

Merci à mes parents, Vianney Deschênes et Geneviève Gignac, pour leur soutien autant financier que psychologique. Ils ont su me transmettre la valeur de ne jamais abandonner. C'est grâce à cette valeur que j'ai mené à terme ce projet de recherche qui s'est échelonné sur plusieurs années.

Merci à Madame Raymonde Couthlée pour son support lors de la retranscription des entrevues. Sa contribution m'a été offerte comme une fleur dans un moment de dé-couragement.

Merci à Madame Johanne Beaumont, secrétaire du programme de maîtrise en éducation, pour sa patience à répondre à mes questions de mise en forme et à m'orienter dans les procédures administratives.

TABLE DES MATIÈRES

Résumé	ii
Remerciements	iii
Table des matières	v
Liste des tableaux	vii
Introduction	1
Chapitre premier: Problématique	5
1.1 État de la question	5
1.2 Influence du mieux-être sur le rendement	11
1.3 Rendement scolaire	14
1.4 Définition du problème	18
Chapitre II: Cadre théorique	20
2.1 Facteurs influençant le bien-être	23
2.2 Théorie des besoins selon Maslow	27
Chapitre III: Méthodologie	31
3.1 Outil de collecte des données	32
3.2 Cadre de l'entrevue	37
3.3 Participants	39
3.4 Déroulement de la collecte des données	42

Chapitre IV: Analyse des résultats	49
4.1 Besoins physiologiques	51
4.1.1 Alimentation	52
4.1.2 Sommeil	60
4.1.3 Activité physique	65
4.2 Le besoin de sécurité	71
4.2.1 Tabac, alcool, drogues	71
4.2.2 Stress	76
4.3 Besoin d'amour et d'appartenance	80
4.4 Estime de soi	85
4.5 Besoin d'actualisation	94
4.6 Retour sur les objectifs de l'étude	103
Conclusion	111
Bibliographie	114
Appendice A: Questionnaire sur les habitudes de vie	120
Appendice B: Guide des entrevues	127
Appendice C: Contrat de participation à la recherche	130

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
4.1 Comparaison des composantes de l'alimentation	53
4.2 Troubles du sommeil	61
4.3 Prévalence de la fatigue chez ceux qui pratiquent ou ne pratiquent pas d'activités physiques	67
4.4 Prévalence des fumeurs chez les étudiants plus faibles par rapport à l'ensemble	72
4.5 Prévalence de la consommation de drogues chez les étudiants plus faibles par rapport à l'ensemble	72
4.6 Prévalence de la consommation d'alcool chez les étudiants plus faibles par rapport à l'ensemble	73
4.7 Prévalence des étudiants qui vivent du stress chez les fumeurs et non-fumeurs	77
4.8 Prévalence de l'usage de drogues chez les fumeurs et non-fumeurs	78
4.9 Composantes du besoin d'amour et d'appartenance pour les étudiants les plus faibles par rapport à l'ensemble	82
4.10 Facteurs de niveau de bien-être pour l'ensemble des répondants comparativement aux étudiants les plus faibles	88
4.11 Composantes du besoin de s'actualiser pour l'ensemble des répondants comparativement aux étudiants les plus faibles	94

INTRODUCTION

Cette étude, de type naturaliste, s'inscrit dans un courant de recherche en éducation à la santé s'intéressant à la vision et à la compréhension qu'ont les participants de leurs habitudes de vie. Elle est supportée par une vision holistique à partir de laquelle l'objet d'étude sera abordé. Le but général de cette recherche est d'explorer la compréhension que les étudiants ont de leurs habitudes de vie et l'application qu'ils en font par le biais de leurs comportements. C'est l'exploration de l'ensemble des habitudes de vie, telles que racontées par les sujets interviewés qui fait l'objet de cette recherche.

Le premier chapitre présente la problématique des habitudes de vie. L'état de la question montre l'intérêt naissant pour cette problématique et le lien pouvant exister avec la réussite scolaire. Plusieurs recherches portent sur les habitudes de vie et le rendement au travail; cependant, peu de chercheurs se sont penchés sur la question des habitudes de vie et le rendement scolaire. L'influence du mieux-être sur le rendement en particulier au travail est démontrée largement. Plusieurs études sur le sujet contribuent à appuyer cette affirmation. L'intérêt grandissant des grandes entreprises pour la santé et le bien-être des employés nous amène à penser que effectivement le mieux-être contribue à augmenter le rendement.

Les comportements délétères adoptés par une grande partie de la population motivent toutes les actions prises par les entreprises afin d'amener les employés à exercer des changements dans leurs habitudes de vie. Ces actions visent à assurer une meilleure qualité de vie aux employés et ainsi augmenter leur productivité. Les entreprises ont compris que les habitudes de vie saines entraînent un état de mieux-être aidant les employés à donner le meilleur d'eux-mêmes.

Pourtant, en éducation, nous vivons depuis le début des années 80 une diminution du taux de réussite scolaire. L'intérêt pour identifier les causes de ce phénomène grandit d'année en année. Connaître l'état de mieux-être des étudiants pourrait apporter des pistes de solution. Les habitudes de vie, étant directement liées au mieux-être de l'individu, et dans ce sens, son étude présente un intérêt particulier lorsqu'il s'agit de la performance académique.

Au Québec, une étude toute récente présentée par le groupe ECOBE (1998) fait état des habitudes de vie des étudiants des écoles secondaires du Saguenay-Lac-St-Jean. Les résultats, plus ou moins inquiétants de cette recherche, contribuent à montrer l'essence même de la problématique que nous étudions.

La partie portant sur le rendement scolaire montre certaines données sur les habitudes de vie des étudiants. On y fait état des connaissances des étudiants en matière de santé et de leurs perceptions de la santé en général. De plus, on y présente certaines causes pouvant être reliées à l'abandon ou l'échec scolaire.

La définition du problème met en valeur l'intérêt pour la problématique et l'approche utilisée pour conduire cette recherche. On y retrouve aussi les objectifs poursuivis et le moyens utilisés pour les atteindre.

Le deuxième chapitre expose le cadre théorique et la justification de l'approche utilisée pour l'étude des habitudes de vie des étudiants de l'ordre collégial à risque d'échec. Nous avons priorisé la théorie des besoins de Maslow (1972) comme cadre de référence. La vision holistique des besoins et la notion des habitudes de vie de cet auteur nous semblent des références pertinentes pour atteindre les objectifs de l'étude. À l'intérieur de ce chapitre, on trouvera aussi la définition de certains concepts aidant à uniformiser la compréhension et à dissiper toute interprétation différente de la nôtre.

Le troisième chapitre fait état de la méthode utilisée pour conduire cette recherche. Le questionnaire, passé en début de la collecte des données, nous a permis d'avoir une vision d'ensemble sur les habitudes de vie des étudiants en situation d'échec.

Le récit de vie, comme outil principal de collecte des données, se justifie dans un contexte d'approche holistique et de vision globale. Comme nous cherchons à saisir la compréhension des étudiants, nous avons déduit qu'il serait juste de les laisser raconter les choix qu'ils font en rapport à leurs habitudes de vie. L'entrevue semi-dirigée nous a permis d'orienter le récit vers ce but.

Le récit de vie thématique édité nous a aidée à recueillir des données concernant l'époque où le répondant est étudiant au Collège de Chicoutimi et à réorganiser les données selon le cadre théorique. Étant donné que nous cherchons les similitudes qui existent dans la façon dont les étudiants à risque d'échec comblient leurs besoins, le cumul de récits de vie nous semble un choix judicieux. Aussi dans ce chapitre portant sur la méthode, nous présentons le cadre de l'entrevue dont les notions de climat, de liberté de parole et d'interactions y sont détaillées.

La section concernant le choix des participants fait mention des critères retenus afin de sélectionner la population-cible autant pour la collecte des données par questionnaire que par récits de vie. Nous présentons aussi le déroulement de la collecte des données.

Le quatrième chapitre est consacré à la description détaillée des résultats. Nous débutons par l'analyse qui présente une vue d'ensemble des habitudes de vie de la population choisie. Les données sont classées suivant cinq thèmes qui font référence aux besoins élaborés dans la théorie de Maslow : les besoins physiologiques, besoins de sécurité, besoin d'amour et d'appartenance, besoin d'estime de soi et enfin, besoin d'actualisation. Nous débutons par l'analyse des questionnaires des huit sujets ayant obtenu une moyenne de moins de 68% au secondaire. Par la suite, nous présentons l'analyse des questionnaires pour l'ensemble des répondants, en comparaison avec les huit étudiants les plus faibles. Enfin, nous exposons une analyse commentée des dix récits de vie recueillis.

La discussion qui suit l'analyse établit l'atteinte des objectifs et montre que les étudiants ont de la difficulté à établir des liens entre les habitudes de vie et leurs performances scolaires malgré les connaissances acquises. C'est pourquoi la conclusion débouche notamment sur une ouverture à la nécessité d'approfondir la notion de lien entre habitudes de vie et performance scolaire.

CHAPITRE PREMIER

Problématique

1.1 État de la question

De plus en plus, le ministère de la Santé et des Services Sociaux instaure et encourage les activités de promotion de la santé pouvant amorcer un changement dans les habitudes de vie de la population. En 1994, le ministère de l'Éducation et la Régie régionale de la santé du Saguenay-Lac-St-Jean s'entendent pour que les problèmes vécus par les jeunes soient une des sept priorités régionales en matière de santé et de bien-être. Leurs préoccupations se situent au niveau des facteurs qui influencent la santé et le bien-être des adolescents. Suite à cette décision et à la rareté des données disponibles concernant les habitudes de vie des jeunes du Québec, le groupe ÉCOBES de Jonquière fut mandaté pour réaliser une enquête portant sur les habitudes de vie des étudiants du secondaire (Veillette, S. *et al.*, 1998). Un comité conseil réunissant des représentants du MEQ, de la Régie régionale de la santé et des services sociaux ainsi que du groupe ECOBES se penche sur la question. Cette étude apporte des données précieuses concernant cinq problématiques, jugées prioritaires par le comité conseil formé d'acteurs et d'intervenants régionaux, soit : le suicide, l'inactivité physique, le tabagisme, la consommation d'alcool et de drogues et les relations sexuelles non-protégées. Plusieurs comportements à risque

pour la santé et la réussite scolaire ont été identifiés. Les idées et les gestes suicidaires ainsi que le tabagisme sont associés aux problèmes personnels et à la détresse psychologique. Le jeune qui vit un problème de mal-être à l'école aura tendance à fumer, et/ou à consommer des drogues et de l'alcool. Ceux qui présentent une estime de soi faible ou qui ont vécu un événement préoccupant dans les six derniers mois présentent des idées et, quelques fois, des gestes suicidaires.

Comme nous le verrons plus loin, les habitudes de vie ont un lien direct avec le rendement au travail. En industrie, on tend à implanter des programmes de mieux-être afin de multiplier le rendement des entreprises. Or, dans le milieu de travail, ce lien entre le mieux-être et le rendement a été largement prouvé. Ce lien existe-t-il entre le rendement scolaire et les habitudes de vie ?

En éducation, nous vivons actuellement une situation difficile. Une baisse importante du taux de réussite nous amène à nous pencher sur la question. Une étude publiée par le Service d'admission du Montréal métropolitain (cité dans Larose, 1992) montrait déjà en 1980 que 18% des élèves inscrits dans un établissement collégial ne réussissaient pas la moitié des cours de la première session, ce pourcentage atteint les 25% en 1986 et déjà le service prévoyait que ce taux pourrait atteindre les 33% au cours de la prochaine décennie. Dans une étude plus récente publiée par le ministère de l'Éducation (1994), un cinquième des étudiants de la cohorte de 1989 n'a pas réussi plus de 50% des cours du premier trimestre au collégial. Encore plus près de nous, dans un article publié dans la revue *Le Reflet*, Matteau (2000) affirme qu'environ 12% des élèves ont carrément abandonné les études après la première année. Quelles sont les causes de ce phénomène ? Quels sont les facteurs qui influencent le rendement scolaire ? L'intérêt pour identifier les causes de l'échec et de l'abandon scolaire est grand. Plusieurs auteurs se sont penchés sur

la question, tels que Lavoie (1987), Blouin (1989), le Conseil des collèges (1988) et Lavoie et Roy (1992), pour n'en citer que quelques-uns. Selon eux, les causes de l'échec pourraient être la situation financière, l'organisation des études, le milieu scolaire, les aspirations scolaires, la confiance et l'estime de soi et la liste pourrait encore s'allonger. Dans le monde de l'éducation, plusieurs actions sont mises en œuvre afin d'augmenter le taux de réussite au collégial. La réussite et l'échec scolaire sont multifactoriels. Cependant, le mieux-être peut jouer un rôle au niveau de la réussite scolaire, car il permet à l'individu d'utiliser son potentiel au maximum. L'état de mieux-être s'obtient par des comportements sains, adoptés en vue de combler des besoins physiologique, psychologique et sociaux. Selon Brasset (1992), «le mieux-être vise à développer l'excellence humaine, à donner à l'individu un niveau élevé d'énergie qui lui permet de fonctionner de façon optimale» (p.6). Il ajoute que Trass (1981) définissait le mieux-être comme étant «un mode de vie, un style de vie qui permet à l'individu d'atteindre son plein potentiel de bien-être» (p.6).

Les habitudes de vie exercent une influence importante sur l'état de mieux-être de l'individu. De plus, toujours dans Brasset (1992), selon l'American Hospital Association, le mieux-être ne sera atteint que lorsque des changements majeurs se produiront dans quatre sphères de la vie : la nutrition, la condition physique, la gestion du stress et l'environnement de travail. Or, la nutrition, la condition physique et la gestion du stress font partie intégrante des habitudes de vie et sont associées à la santé.

En effet, Anctil et Martin (1988) envisagent la santé selon quatre déterminants : biologie, habitudes de vie, environnement et système de santé. Les habitudes de vie sont donc directement liées au développement, à la santé et au mieux-être (Camirand, 1996).

Ce domaine de recherche sur les habitudes de vie des étudiants est apparu à la suite de réflexions entendues de part et d'autre dans le milieu collégial. Les enseignants se plaignent du manque de motivation des étudiants. De plus, ils déplorent la léthargie et le manque d'intérêt dont les étudiants font preuve.

Ce domaine est intéressant aussi parce que, suite au taux d'échec de plus en plus important, les directions des collèges ont instauré une politique d'encadrement adaptée aux étudiants en situation d'échec. Suite à cette politique, j'ai personnellement encadré 12 étudiantes présentant des difficultés majeures. Après une entrevue individuelle avec chacune, j'ai constaté que la majorité de ces étudiantes avaient un état de mieux-être plus ou moins bon, les empêchant d'utiliser leur plein potentiel. Elles dormaient mal, présentaient de la fatigue, une estime de soi faible et ne s'alimentaient pas sainement. De plus, dans le cadre du cours complémentaire «Ma santé 180-bsk-03» s'adressant à des étudiants provenant de disciplines autres que la santé, j'ai demandé aux étudiants de résoudre un problème lié au maintien ou au recouvrement de leur santé par l'application de la démarche de résolution de problèmes. Les problèmes le plus fréquemment choisis par les étudiants sont la fatigue, le manque d'activités physiques, le contrôle du poids et le tabagisme. Il semble donc pertinent de se demander quel est le lien entre ces habitudes et leurs résultats scolaires ? Est-ce que ces étudiants ont toujours eu de mauvaises habitudes de vie ou ces comportements ont été adoptés avec l'entrée au collège ? Ont-ils les connaissances pour adopter de bonnes habitudes de vie ? S'ils ont les connaissances, pourquoi ne les appliquent-ils pas dans leur vie ?

D'après une étude réalisée par Simoneau et Tardif (1994), les étudiants se considèrent en santé et ont tendance à prendre la santé pour acquise, ce qui les amène à ne pas y accorder d'importance. La santé serait pour eux un objectif à court terme et non un in-

vestissement en l'avenir (Jeannet, 1983). Simoneau et Tardif (1994) ajoutent que l'état des connaissances en santé chez les étudiants du collège est très peu documenté et qu'il y aurait lieu d'étudier cette problématique.

Cette étude ne prétend pas amorcer un changement dans les habitudes de vie des étudiants et son objectif n'est pas de répondre à toutes les questions qui découlent de cette complexe problématique. Elle cherche surtout à comprendre comment les habitudes de vie adoptées par les étudiants contribuent à combler leurs besoins? Quels sont les facteurs qui influencent dans le choix de leurs habitudes de vie? Comment expliquent-ils le choix de leurs habitudes de vie? Comment ces habitudes de vie peuvent-elles influencer l'échec ou la réussite scolaire? Voient-ils un lien entre leurs habitudes de vie et leur rendement scolaire? sont quelques questions qui guident notre travail.

Une étude réalisée par Cloutier (1991) fait état des habitudes de vie des étudiants du secondaire au Québec. Les étudiants qui consomment de l'alcool au moins une fois par semaine rapportent les effets suivants : peu d'encouragement de la part des parents, un bien-être personnel moins satisfaisant, la perception d'une vie plus stressante et le sentiment d'être moins heureux. Les absences en classe sont plus nombreuses et leurs résultats scolaires en dessous de la moyenne. De plus, ils consacrent moins de temps à la maison pour les travaux scolaires.

L'étude, menée par le groupe ECOBES (1998) de Jonquière pour la Régie régionale de la santé concernant les habitudes de vie des élèves du secondaire du Saguenay-Lac-St-Jean, révèle qu'un jeune sur quatre présente des tendances suicidaires, près d'un sur trois fume régulièrement la cigarette, un sur quatre consomme de l'alcool ou des drogues de façon excessive et environ 30% ne pratiquent pas d'activités physiques sur une base régulière.

lière. Ces comportements risquent de nuire à l'épanouissement et à la santé du jeune. (Veillette *et al.*, 1998). Dans la deuxième phase de l'étude, *Aujourd'hui les jeunes du Saguenay-Lac-St-Jean*, menée aussi par le groupe ECOBES (1999), les facteurs associés à la réussite scolaire sont l'autoévaluation des habiletés cognitives, les aspirations scolaires, le vécu d'événements préoccupants, l'anxiété, le degré de mal-être à l'école ainsi que le nombre d'heures consacrées aux travaux scolaires. Aussi, selon cette étude, le facteur influençant fortement la réussite scolaire est de loin l'autoévaluation des habiletés cognitives; plus l'étudiant juge que ses capacités à apprendre sont faibles, moins il a de chance de réussir. Viennent ensuite les aspirations aux études, l'étudiant qui n'a pas l'intention de poursuivre ses études au-delà du secondaire obtient des résultats très faibles. L'estime de soi joue un rôle important au niveau de la réussite scolaire, plus un étudiant a une faible estime de soi, plus ses résultats sont faibles. De plus, le fait qu'un étudiant ait vécu un événement préoccupant augmente ses chances d'avoir de moins bons résultats. Le groupe de recherche présente aussi, dans la phase deux de l'enquête, une échelle permettant de mesurer l'indice de mal-être à l'école. Cette échelle comprend trois symptômes qui, lorsque présents, constituent un indice que l'étudiant ne se sent pas bien dans son milieu scolaire. Lorsqu'un étudiant présente un de ces trois symptômes (manquer l'école sans raison valable, avoir été suspendu et avoir l'intention d'abandonner l'école), ses chances de moins bien réussir sont largement augmentées. Finalement, moins un étudiant consacre du temps à ses travaux scolaires, plus ses résultats s'en ressentent. Pour faire suite à ces deux études, il est intéressant de connaître, au niveau collégial, quelles sont les habitudes de vie des étudiants à risque d'échec. Il semble que les étudiants qui fournissent un rendement scolaire moindre ont aussi adopté des mauvaises habitudes de vie.

Pour le domaine de l'éducation, les résultats de cette recherche pourront amener une réflexion en ce qui concerne les moyens à prendre afin d'aider et d'encadrer les étu-

diants vers la réussite. Il est évident que les mauvaises habitudes de vie ne sont pas la cause ultime de l'échec mais elles semblent avoir une influence importante et, par le biais d'un changement à ce niveau, on peut croire que plusieurs pourront mieux réussir.

La littérature actuelle fait état de l'influence de certaines habitudes de vie telle l'alimentation et le repos, mais peu d'études ont développé l'ensemble des habitudes de vie et les liens qui pourraient exister avec le rendement scolaire des jeunes du Cégep. Cette préoccupation justifie cette recherche et la rend pertinente autant au niveau scientifique que social.

1.2 Influence du mieux-être sur le rendement

La santé et le bien-être constituent une ressource importante et essentielle pour l'individu. Celui-ci peut apprécier et retirer une plus grande satisfaction de la vie pour ainsi exercer pleinement ses différents rôles (ministère de la Santé et des Services Sociaux, 1992). Aujourd'hui, la santé et la sécurité des travailleurs sont considérées comme un facteur économique et un élément de rentabilité pour les entreprises (Cazé, 1986).

En entreprise, plusieurs études montrent qu'il y a une étroite relation entre des habitudes de vie saines et la réduction du taux d'absentéisme, la diminution des accidents de travail, l'augmentation de la productivité et l'existence d'un meilleur climat de travail. Les politiques de santé en entreprise visent à augmenter le mieux-être des employés en leur permettant d'adopter des comportements sains en vue de combler leurs besoins. Les employés sont ainsi plus disposés à donner le meilleur d'eux-mêmes. Ces politiques établissent leur base sur le vieux slogan *un esprit sain dans un corps sain*. De plus, il

semble que, lorsqu'un employé sent de la part de son employeur un intérêt réel pour sa santé, il a tendance à s'engager plus à fond dans son travail (Deacon, 1991).

Aux États-Unis, plus de 1 500 grandes compagnies ont adopté une politique de mieux-être (Faucher, 1993). Plusieurs études, Sheppard *et al.* (1981), Fitness Report (1989), pour n'en citer que quelques-unes, ont montré que ces compagnies accusent une diminution du taux d'absentéisme d'au moins 22%. De plus, elles ont remarqué une hausse de productivité au-dessus de 15%. Par l'incorporation de la promotion de la santé dans les politiques de mieux-être, ces compagnies visent une amélioration de la santé des travailleurs et, par le fait même, de la santé de leur entreprise. Ainsi, elles contribuent à améliorer non seulement le milieu de travail mais aussi la vie familiale des employés, en favorisant un changement dans des habitudes d'alimentation et d'exercice physique par exemple, visant ainsi une amélioration du style de vie.

D'ailleurs, de plus en plus, les entreprises adoptent des programmes de promotion de la santé et du bien-être de ses employés. Par exemple, AGT Ltd, entreprise en communication, offre à ses employés un programme d'aide, de l'information sur l'alimentation, la gestion du stress, le tabagisme et une salle de conditionnement physique (Santé Bien-être Canada, 1991). La Banque Nationale du Canada offre aussi un programme de promotion de la santé. Une infirmière coordonne diverses activités reliées au bien-être des employés (contrôle de poids, conseils en nutrition, support en toxicomanie et abandon du tabac). Bell Canada offre à ses employés des séances d'information sur la relaxation, le stress, la nutrition, le tabagisme, les drogues, l'alcool et le conditionnement physique. De plus, le bulletin trimestriel *Publi-santé* est publié et distribué à tous les employés. Ce bulletin traite de plusieurs sujets reliés au bien-être.

À la lumière de toutes ces études et ces différentes pratiques en entreprise, il semblerait que la santé et le bien-être influencent grandement le rendement des employés.

Selon une enquête de Statistique Canada, réalisée sur la santé de la population en 1994, plus de la moitié des canadiens adultes souffrent d'un trouble chronique. Parmi ces troubles, 20% disent souffrir d'allergie, 15% de maux de dos, 13% de rhumatisme et 9% d'hypertension. En 1994, 13% des répondants de 18 ans et plus subissant un grand stress ont vécu une crise de dépression majeure. Chez les 15 ans et plus, trois personnes sur dix fumaient en 1994, 25% de ces personnes fument quotidiennement. Pour les 15 à 19 ans, l'usage du tabac est prévalant chez les femmes, 30% comparativement à 28% chez les hommes. Le stress semble avoir un effet considérable sur l'usage du tabac. En 1994, 46% des hommes faisant usage du tabac, vivaient aussi un grand stress. Chez les femmes, 45% de celles qui fument sont aussi soumises à un grand stress, alors que 21% de celles éprouvant peu de stress fument. L'activité physique est une pratique peu courante chez les Canadiens, 56% des répondants se sont déclarés inactifs durant les heures de loisir. Au Québec, selon Pampalon (1986), les Québécois obtiennent le premier rang en matière de consommation de cigarettes et sont moins actifs que l'ensemble des Canadiens.

Étant donné l'état de santé de la population, la promotion de la santé et du bien-être semble une action prioritaire puisque selon le ministère de la Santé et du Bien-être Social (1992), «la santé des individus représente un gage de dynamisme et de progrès pour la société». Ainsi, la promotion de la santé doit devenir une valeur prioritaire pour la population, en particulier chez les jeunes car ils seront les travailleurs de demain.

On ne peut promouvoir la santé sans parler des habitudes de vie. C'est d'ailleurs en mettant l'accent sur les habitudes de vie que les grandes industries ont réussi à faire la promotion d'un meilleur état de santé amenant ainsi un mieux-être optimal chez les travailleurs. De ce fait, plusieurs travailleurs, se sentant mieux dans leur corps et leur psychique, ont donné le meilleur d'eux-mêmes au travail. En effet, l'étude de Shephard (1981) montre que le taux d'absentéisme des employés participant à un programme d'activités physiques était inférieur de 22% à celui de leurs collègues. Aussi, plusieurs études effectuées pour le compte de Condition Physique et publiées par Kino Québec (1985) montrent qu'environ 40% des participants au programme d'exercice physique en milieu de travail avaient une attitude plus positive au travail. Maintenant, est-il possible de penser que le même phénomène pourrait se produire chez la population étudiante? Nous pensons qu'un étudiant qui a adopté de saines habitudes de vie pourrait par le fait même se sentir mieux dans son corps et son esprit. Le fait d'être «bien dans sa peau» peut l'amener à donner le meilleur de lui-même et ainsi augmenter son rendement scolaire. À l'inverse, est-ce que l'adoption de mauvaises habitudes de vie influence négativement le rendement scolaire des étudiants du collège ? C'est pourquoi nous pensons que le fait de connaître les habitudes de vie des étudiants à risque d'échec peut nous éclairer sur cette problématique.

1.3 Rendement scolaire

L'influence de la santé sur le rendement au travail est une évidence. En milieu scolaire, on peut affirmer que l'enfant fragile, ayant un taux d'absentéisme élevé, préoccupé et anxieux ne peut donner un bon rendement au niveau scolaire. Coppé (1992) écrivait que ces enfants risquent un retard difficile à combler. D'échec en échec, leurs capacités d'adaptation diminuent. Langevin (1994) affirme qu'il y a une étroite relation entre l'usage

du tabac, de l'alcool et des drogues et l'abandon scolaire. En effet, selon cette auteure, il semble que les étudiants qui décrochent sont aussi ceux qui font usage de substances néfastes autant pour la santé que pour la réussite scolaire.

Par ailleurs, selon l'enquête de la Fédération des Cégeps du Québec effectuée en 1983 (citée dans Simoneau, 1995), 25% des étudiants fument, 10% consomment quotidiennement de l'alcool, 4% font usage régulier de drogue. De plus, les repas des jeunes ne sont pas équilibrés et ils mangent à des heures irrégulières. 30% d'entre eux ne déjeunent pas. Aussi, 65% des étudiants se disent fatigués. Le fait que les jeunes du collège quittent souvent le foyer familial, ils deviennent plus indépendants dans le choix de leurs habitudes de vie, ce qui semble n'être pas étranger à ce mode de vie plus néfaste pour la santé. Pour eux, le bien-être n'est pas une préoccupation première.

Ainsi, malgré que les étudiants aient adopté des habitudes de vie affectant leur bien-être, ils ont une vision positive de leur santé. En effet, selon Simoneau (1995), 89% des jeunes québécois évaluent leur état de santé de façon positive. Aussi, 22% des jeunes situés entre 15 et 24 ans s'estiment en excellente santé. Clouâtre (1987) souligne que la santé n'est pas perçue comme une priorité par la population étudiante. Elle connaît mal les éléments qui concernent la santé en général (Price, Higgins et Nicholson 1991).

En outre, dans une étude effectuée auprès de 1 841 étudiants de 14 cégeps et universités, Price, Higgins et Nicholson (1991) soulignent le faible niveau de connaissances en santé chez ces étudiants. Le faible score obtenu par l'ensemble des étudiants ayant répondu à un questionnaire sur les maladies chroniques (moyenne de 54%) montre, sans doute, que les étudiants ne font pas le lien entre leurs habitudes de vie présentes et ces

maladies possibles dans le futur. Cependant, ces auteurs constatent que même un niveau élevé de connaissances n'est pas garant de l'adoption de bonnes habitudes.

Aussi, d'après Langevin (1994), les facteurs socio-économiques incluant les habitudes de vie agissent considérablement sur l'abandon scolaire et semblent avoir plus d'influence que les aptitudes à apprendre elles-mêmes. Dans une étude menée par Beauparlant (1987), seulement 10% des étudiants ayant des difficultés scolaires prennent le temps de déjeuner le matin. Par ailleurs, selon Cossette (1987), les étudiants qui dorment moins bien ont tendance à avoir beaucoup plus de difficultés d'apprentissage. De plus, l'insomnie est souvent associée à une mauvaise alimentation et au manque d'exercice physique. Le Conseil des affaires sociales et de la famille (1984) rapporte que la pratique de l'activité physique est moins populaire chez les adolescents. La forme physique peut influencer le rendement scolaire et, dans ce sens, des résultats de cette recherche montrent que les jeunes participant à un programme d'activités physiques ont de meilleurs résultats scolaires et, en général, ils ont moins tendance à abuser de l'alcool et de la drogue.

L'abus d'alcool et de drogues peut aussi être associé aux difficultés scolaires. Selon Tousignant (1985), les conséquences de ces abus sont nombreuses: diminution du rendement scolaire, dépendance et ennuis avec les parents et l'entourage. D'après une étude préparée par Nutter (1983), 3% des étudiants qui ont consommé de la drogue au moins trois fois au cours des six derniers mois disent avoir des problèmes à l'école, 12% disent éprouver des difficultés dans leur relation avec les amis et 19% avec les parents. Dans une autre étude, White et Fallis (1977) citent que plus de 5% des élèves affirment s'être absents au moins une fois durant les quatre dernières semaines à cause de l'alcool.

Même si, selon Adalf et Smart (1991), la consommation régulière de drogues et d'alcool est en régression depuis la fin des années 70, il n'en demeure pas moins que la pratique est encore répandue et dommageable pour nos jeunes. L'usage de la cigarette, de l'alcool ou la consommation de drogues sont interreliés et font souvent partie intégrante du profil des jeunes en difficulté d'apprentissage (Camirand 1996). Selon Paquet (1989), l'abus d'alcool, de tabac et de drogues est une stratégie d'adaptation face au stress, développée lorsque le manque de confiance en soi et le sentiment d'impuissance sont présents. Larose et Roy (1992), dans leur étude, ont tracé le profil des nouveaux arrivants à risque au collégial. Ceux-ci sont anxieux en situation d'apprentissage, ont peur d'échouer et se perçoivent comme peu compétents à apprendre. Quelle est la relation qui existe entre leurs habitudes de vie et le rendement scolaire ?

Une étude réalisée par Cloutier (1991) montre que 9,1% des jeunes de 11 à 23 ans fument et 0,7% des jeunes de ce groupe d'âge consomment de la drogue. Pour les élèves étudiant dans les programmes du cheminement particulier, ce chiffre s'élève à 2,7%. De plus, 3,7% des jeunes ayant participé à cette étude se disent consommateurs réguliers d'alcool.

Dans le même sens, l'étude effectuée par Giroux (1994) montre que chez les groupes 18-19 ans, 85% consomment de l'alcool. Selon cette étude, 43% de ceux-ci prennent entre sept et 13 consommations d'alcool par semaine. D'après l'étude réalisée par le groupe ÉCOBES (1998), 29,7% des jeunes du secondaire fument la cigarette, 34% consomment de la marijuana, 24,3% consomment du hachisch et 13,9% font usage de drogues chimiques. De plus, 71,3% consomment occasionnellement (moins de trois fois par semaine) ou régulièrement de l'alcool, 27% des jeunes abusent des drogues ou de l'alcool.

Il semble y avoir un lien entre les habitudes de vie et le rendement scolaire semble évident. Cependant, il apparaît intéressant d'identifier les habitudes de vie des étudiants à risque d'échec afin de diriger notre action vers les habitudes délétères.

1.4 Définition du problème

Il est plausible de penser que les étudiants en situation d'échec ont de mauvaises habitudes de vie. Quelles sont les habitudes de vie des étudiants à risque d'échec? Comment ces étudiants disent-ils combler leurs besoins? Quelle relation établissent-ils avec leur situation d'échec? Quelles sont leurs connaissances en regard de leurs habitudes de vie? Autant de questions qui orientent notre démarche de recherche.

Cette recherche vise surtout à explorer et à comprendre la vision que les étudiants en situation d'échec ont de leurs habitudes de vie et du rapport que celles-ci peuvent avoir avec leur propre situation d'échec. Le fait de mieux connaître comment vivent les étudiants et surtout de connaître leur perception face aux habitudes de vie qu'ils ont adoptées peut aider à agir sur les bons déterminants autant dans l'encadrement individuel que dans le soutien des groupes à risque d'échec. C'est à partir de leur vision et de leur conception que le phénomène des habitudes de vie et du rendement scolaire sera étudié. Donc quelles sont les habitudes de vie des étudiants à risque d'échec au premier trimestre au collégial?

Trois objectifs guident notre recherche:

1. *Identifier les habitudes de vie des étudiants à risque d'échec.*
2. *Connaître si les étudiants sont conscients en regard de leurs habitudes de vie.*

3. Comprendre la relation que les étudiants établissent entre leur rendement scolaire et leurs habitudes de vie.

Les résultats de cette recherche permettront de mieux cerner le phénomène à partir des étudiants eux-mêmes, de leur vision et de leurs connaissances sur le sujet. De ce fait, cette recherche est conduite selon le paradigme de l'approche naturaliste contextuelle, c'est-à-dire une approche qualitative exploratoire axée sur des personnes représentatives, les étudiants à risque d'échec, alors qu'ils fréquentent le Collège de Chicoutimi. Un contact étroit sera établi avec les étudiants afin d'explorer leur perception de leurs habitudes de vie dans un contexte de confiance.

Les résultats de cette étude s'ajouteront aux quelques études existantes et permettront un avancement dans la problématique de l'échec ou du décrochage scolaire en donnant, peut-être, une nouvelle direction. Ces données seront précieuses pour les enseignants du niveau collégial, en particulier pour l'encadrement des étudiants à risque d'échec. L'action pourra être plus centrée sur les besoins de l'étudiant. Ces résultats pourront aussi aider à cerner les habitudes de vie et ainsi agir de façon à créer des conditions propices à l'apprentissage. Tous les intervenants pourront s'unir afin de mettre en place une action concertée tant pour la santé de nos jeunes que pour leur éducation. Ainsi, le fait de connaître les habitudes de vie de nos jeunes et de savoir si elles sont adoptées en toute connaissance de cause, permettra de diriger l'action soit vers un enseignement, soit vers la sensibilisation et la motivation pour amorcer un changement dans les comportements des jeunes.

CHAPITRE II

Cadre théorique

Cette recherche se situe dans un cadre épistémologique naturaliste qui suppose une vue globale de la situation à étudier. Étant les habitudes de vie interreliées, il est préférable d'aborder la question avec une perspective globale et interdisciplinaire. De plus, comme le développement des habitudes de vie est multifactoriel, il serait impossible de fragmenter en variables cet objet d'étude, l'approche holistique proposée par le cadre naturaliste apparaît comme étant le meilleur choix.

Nous aborderons cette question sur les habitudes de vie dans le cadre de ce que l'on appelle la théorie des besoins car les différentes définitions proposées sur le concept de besoin nous mènent vers les habitudes de vie. Par exemple, Tyler (1950) définit le besoin comme étant la différence entre ce qui est et ce qui devrait être. Pour sa part, Maslow (1972) définit ce concept comme une déficience demandant à être comblée afin d'atteindre un état de bien-être.

Donc un besoin est un écart auquel un individu doit répondre ou choisir de répondre en adoptant un comportement spécifique, qu'il soit sain ou malsain. Nous répondons à nos besoins par des comportements considérés comme étant des habitudes de vie. Les

écrits actuels demeurent presque muets quant à la définition de la notion d'»habitude de vie». Ce concept est considéré, il semble, comme compris de tous. Dans les études consultées, il n'y a pas de définition proprement dite concernant ce concept. Néanmoins, dans le domaine des sciences de la santé, le Réseau international sur le processus de production de l'handicap (RIPPH, 1999) affirme que l'«habitude de vie est une activité courante ou un rôle social valorisé par la personne en son contexte socioculturel selon ses caractéristiques. Elle assure la survie et l'épanouissement d'une personne dans la société tout au long de son existence» (p.157). Il faut noter que l'étude la plus récente de Veillette (1998), *«Aujourd'hui les jeunes du Saguenay-Lac-St-Jean»*, élaboré très peu sur la notion, même si elle semble centrale. Cependant, dans la deuxième phase de l'étude (Perron *et al.*, 1999), les auteurs définissent les habitudes de vie délétères comme étant des comportements qui présentent un risque pour la santé, l'épanouissement et la réussite éducative.

Pour le besoin de cette recherche, le concept «habitude de vie» sera donc considéré comme étant un comportement, acquis par la répétition qui amène à être, à agir fréquemment de la même façon et ce, en vue de répondre à des besoins physiologiques, de sécurité, d'amour et d'appartenance, d'estime de soi et d'actualisation de soi et selon la classification théoriquement admise. Les habitudes de vie seraient donc un comportement que l'on a acquis, une manière de vivre qui peut être observée à tous les jours et qui vise à combler des besoins.

Plusieurs auteurs, St-Arneau, Maslow, Chombart de Lauwe et Bradshaw, par exemple, ont développé des théories sur le concept des besoins; cependant, celle de Maslow (1972), basée sur une hiérarchie des besoins qui ont une influence sur la motivation de l'être humain à agir, nous semble la plus adaptée pour atteindre les objectifs que nous poursuivons.

D'ailleurs, Mayer (1991) disait en se référant à Maslow «ainsi, tel que conçue, cette pyramide est utilisable pour toute démarche de collecte des données sur les besoins» (p.64). La perspective de Maslow nous semble appropriée parce que son intérêt porte particulièrement sur l'étude de la santé, du bien-être et du développement de la personne (Morin, 1997). De plus, Maslow fait référence à l'aspect holistique de la personne, la considérant comme un tout ayant des besoins qui sont interreliés et qui ont une influence l'un sur l'autre. Cette théorie sert très bien le but poursuivi par cette recherche soit : élaborer une vue d'ensemble des habitudes de vie des étudiants.

Selon la théorie de Maslow (1954: cité dans Mayer et Ouellet, 1991), tous les comportements et les attitudes adoptés par un individu durant sa vie ont pour objet de combler ses besoins. La satisfaction des besoins est essentielle à une vie équilibrée. Selon Kosier (1982), l'état d'équilibre s'atteint lorsque les besoins sont satisfaits. Le sens qu'elle donne à «état d'équilibre» peut être considéré comme synonyme d'état de bien-être car pour Kosier, l'homéostasie psychologique fait référence à un état de bien-être mental. Phaneuf (1996), pour sa part, affirme que le besoin est une nécessité que la personne doit satisfaire afin de conserver un équilibre psychologique, physiologique, social et spirituel et ainsi atteindre un état de bien-être. Les habitudes de vie constituent les comportements et les agir que l'individu développe afin de combler ses besoins. Selon Godfroid (1987), ces habitudes de vie sont motivées par les besoins. La satisfaction des besoins peut être entravée de façon quantitative et qualitative (Phaneuf, 1996) c'est-à-dire que les comportements ne sont pas assez fréquents ou encore sont de moindre qualité. La personne peut adopter des habitudes de vie saines ou malsaines en vue de satisfaire ses besoins. Par exemple, une personne peut satisfaire le besoin de s'alimenter en prenant deux gros repas par jour ou encore en s'alimentant surtout de repas mal équilibrés. Donc, les habitudes de vie sont des comportements adoptés en vue de combler des besoins, pour

ainsi atteindre un état de bien-être, celui-ci étant le but visé par chaque individu. Maslow (1972) définit le bien-être comme étant la satisfaction des besoins des quatre premiers niveaux, les besoins physiologiques, le besoin de sécurité, le besoin d'amour et le besoin d'estime de soi. Il s'agit donc d'un état dans lequel l'individu est en mesure de s'actualiser ou de se consacrer à développer son potentiel maximal.

Selon Kosier (1982), le bien-être est divisé en deux catégories : d'une part, le *bien-être physique* c'est-à-dire la satisfaction de tous les besoins physiologiques et de protection et, d'autre part, le *bien-être mental*, quand la personne est capable de satisfaire ses besoins psychologiques et de s'adapter aux changements. Le bien-être mental se traduit par la capacité à s'accepter et à accepter les autres, une capacité à apprécier les moments de solitude et d'intimité, une certaine autonomie et indépendance, une capacité à entretenir une relation profonde, une créativité, une ouverture à de nouvelles expériences et enfin, une confiance en soi et aux autres. La personne en état de bien-être se sent à l'aise, est détendue avec les autres et est capable de faire face à la vie.

2.1 Facteurs influençant le bien-être

Selon le ministère de la Santé et des Services Sociaux, la santé se définit comme étant la capacité physique, psychique et sociale d'une personne d'agir dans son milieu et d'accomplir les rôles qu'elle entend assumer d'une manière acceptable pour elle-même et pour le groupe dont elle fait partie.

Shain (1991) affirme que le sentiment d'avoir un certain pouvoir est essentiel au bien-être de l'individu. Le fait que l'individu puisse exercer un certain pouvoir l'amène à éprouver ce que Dooner (1991) appelle le sentiment de compétence personnelle. Par sentiment de compétence personnelle, il entend «la confiance, l'estime de soi et le sentiment

d'exercer une influence et un contrôle». C'est à partir de ce sentiment que l'individu prendra les décisions qui lui conviennent. L'absence de ce sentiment de compétence peut avoir des effets dommageables sur la santé. Le sentiment de compétence de l'individu influence grandement sa motivation et son comportement.

D'après O'Leary (1985), cité dans Dooner, 1991), la perception que se font les gens de leurs capacités a un effet sur leurs comportements, leurs degrés de motivation, leurs schèmes de pensée et leurs réactions émotives. Elle conclut que le sentiment de compétence personnelle peut influencer de plusieurs façons les comportements liés à la santé.

Dooner (1991) mentionne que les recherches effectuées par Santé et Bien-être Canada sur l'expérience en milieu de travail et la santé font ressortir l'importance du sentiment de compétence personnelle pour l'individu. Ce sentiment est un besoin vital de l'individu. Il existe un lien direct entre ce sentiment et les habitudes en matière de santé. Un faible sentiment de compétence génère un stress plus grand chez l'individu. Nous pouvons donc conclure que le sentiment de compétence personnelle a un effet direct sur le bien-être de l'individu.

Les recherches, effectuées dans ce domaine, concluent que l'individu ayant un sentiment de compétence plus faible jouit d'une moins bonne santé que celui qui sent qu'il a du pouvoir (O'Leary, 1985). En effet, le sentiment de n'avoir aucun pouvoir augmente le niveau de stress de l'individu (Shain, 1991). Le stress empêche d'être productif et heureux autant à l'école, au travail qu'à la maison. Un trop grand stress amène un sentiment d'impuissance qui souvent pousse l'individu à compenser en faisant usage de tabac, d'alcool ou autres substances chimiques (Shain, 1991) qui influencent grandement l'état de santé. De plus, sans ces compensations, l'accumulation du stress peut devenir très né-

faste pour la santé car le corps réagit négativement à un stress chronique, le système se révolte et envoie des messages qui se traduisent par différents malaises. Le stress accumulé amène des troubles du sommeil, une mauvaise alimentation et la personne subissant un grand stress a tendance à manger pour compenser.

Dooner (1991) ajoute qu'un stress persistant nuit à l'efficacité individuelle, peut entraîner des maladies et favorise l'adoption d'habitudes de vie malsaines. De plus, le stress amène de l'anxiété qui souvent se traduit par des migraines ou des aigreurs d'estomac (Legault, 1994).

Santé et Bien-être social Canada (1992) considère le tabagisme, la mauvaise alimentation, la sédentarité, l'abus de drogues, d'alcool et de médicaments comme étant les habitudes de vie les plus dommageables pour la santé. En effet, ces habitudes de vie contribuent non seulement à aggraver mais peuvent induire des problèmes de santé tel les maladies du cœur, le cancer et les maladies respiratoires. Le mode de vie d'une personne et le milieu dans lequel elle vit influencent sa santé au gré des années car plus une personne avance en âge, plus les mauvaises habitudes de vie se font sentir (Milliard *et al.*, 1996).

Cependant, pendant plusieurs années, les entreprises ont mis l'accent seulement sur l'activité physique car elle était considérée, par les entreprises comme le seul gage d'une bonne santé. Plusieurs entreprises axaient leur programme de prévention sur l'activité physique seulement. Aujourd'hui la prévention vise plusieurs autres aspects, tels l'hygiène, le contrôle du stress et les habitudes de vie. L'activité physique constitue maintenant un moyen et non une fin (Denis, 1987). La santé est considérée aujourd'hui en terme de mieux-être (Morel, 1988). Dans ce sens, le docteur Croteau (cité dans Faucher, 1993) compare le mieux-être à une fleur à quatre pétales dont le centre correspond à la prise en charge de soi, les pétales représentent 1) la santé globale (physique, psycholo-

gique, émotive), 2) la connaissance et la maîtrise du stress, 3) l'alimentation équilibrée et 4) la prévention des risques liés à l'environnement.

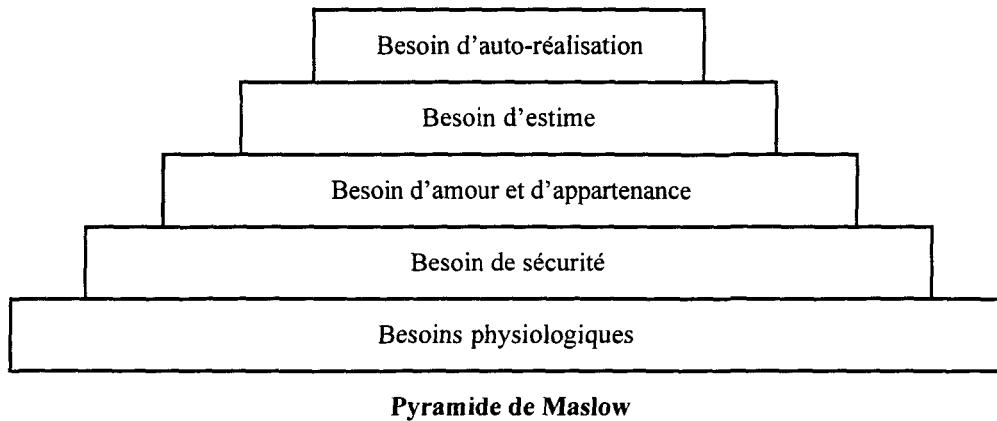
Donc, le mieux-être serait la capacité à prendre en charge sa santé physique, psychologique et émotive afin d'être en mesure d'utiliser son potentiel au maximum. C'est en conservant cette vision de potentiel maximum que nous avons choisi d'utiliser le terme rendement. La signification que nous attribuons au rendement diffère de l'interprétation qui est faite couramment. Le rendement se définit en général comme étant la production évaluée par rapport à la norme et à une unité de mesure. Par exemple, à l'ordre collégial, le ministère de l'Éducation du Québec (1994) a fixé des indicateurs de rendement selon le nombre de cours suivis et le nombre de cours réussis par les élèves. Un cours est considéré comme réussi lorsque l'étudiant a cumulé une note de 60% et plus pendant qu'un cours est considéré comme échoué lorsque la note de 60% n'est pas atteinte. Le taux de rendement est calculé en fonction du nombre de cours réussis comparé au nombre de cours suivis. L'étudiant obtient un taux de rendement maximal lorsqu'il a réussi tous les cours qu'il a suivis. Lorsqu'il en a réussi 75%, on dit alors qu'il a un taux de rendement élevé, l'étudiant qui réussit entre 75% et 50% des cours qu'il a suivis, obtient la cote de rendement moyen et le taux de rendement faible est attribué à l'étudiant qui ne réussit pas au moins 50% des cours qu'il a suivis.

Pour nous, le rendement se définit par rapport à l'utilisation du potentiel de la personne, la capacité ou le désir de donner le meilleur d'elle-même. Ainsi, un étudiant peut avoir un bon rendement avec la note de 70% alors qu'un autre, pour le même résultat, obtiendrait un rendement faible. La différence de notre interprétation se situe au niveau de la comparaison. Alors qu'en général le rendement est mesuré par rapport à une norme,

dans cette étude, le rendement est mesuré par rapport à la capacité de la personne elle-même.

2.2 Théorie des besoins selon Maslow

Comme nous l'avons déjà mentionné, la théorie de Maslow (1972) propose une hiérarchie des besoins. Tout être humain, selon cette hiérarchie, cherche à satisfaire des besoins dans tout ce qu'il entreprend. Une fois qu'il a satisfait les besoins physiologiques, c'est-à-dire manger, boire et se reposer, l'individu peut se préoccuper de satisfaire ses besoins de sécurité. Ainsi, pour passer à un niveau de besoins plus élevé dans la hiérarchie, une personne doit avoir satisfait les besoins des niveaux inférieurs. Plus les besoins prioritaires d'une personne sont élevés dans la hiérarchie, plus cette personne est mature. Le cheminement de l'être humain est caractérisé par l'atteinte progressive d'une autonomie de plus en plus grande dont l'aboutissement serait l'actualisation de tout son potentiel et finalement, le dépassement des valeurs matérielles. Selon Maslow (1972), l'être humain est motivé lorsqu'il perçoit un désir, un manque. La satisfaction des besoins fondamentaux les fait disparaître, du moins temporairement. Une personne en état de bien-être a suffisamment comblé ses besoins de base, tels les besoins physiologiques, de sécurité, d'amour et d'estime, pour se permettre d'être motivée par le désir de réalisation. Les besoins sont liés entre eux et représentés par une pyramide hiérarchique; c'est ce que l'on nomme la théorie humaniste de la motivation. Pour Maslow, la motivation humaine est conditionnée par une exigence à satisfaire un besoin, qu'il soit inné (né de la nature) ou acquis (né de la vie sociale).



Les besoins physiologiques de base et de sécurité sont appelés besoins innés (primaires) tandis que les besoins d'amour, d'estime et d'actualisation sont appelés besoins acquis. L'être humain tente de répondre à ses besoins en suivant un ordre hiérarchique. Ainsi, l'homme répondra en premier lieu à des besoins tels la faim, la soif et la chaleur; en fait, il tentera d'obtenir un bien-être physique en répondant aux besoins physiologiques de base. Une fois les besoins innés satisfaits, il répondra aux besoins acquis.

La gratification d'un besoin entraîne sa disparition et l'apparition d'un besoin de niveau supérieur. Seuls les individus ayant satisfait leurs besoins inférieurs pourront satisfaire ceux de niveaux supérieurs, car les besoins primaires (ceux de survie) n'exercent plus de pression.

Les besoins physiologiques: sont les besoins de base tels que manger, boire, respirer et se reposer. Ces besoins sont nécessaires à l'équilibre, l'état de bien-être physique.

Les besoins de sécurité: font référence à la stabilité, être à l'abri de la peur, de l'anxiété et du désordre. La sécurité est la protection de soi contre le danger dans un contexte physique ou dans celui de relations interpersonnelles.

Les besoins d'amour et d'appartenance: l'être humain a besoin d'aimer et de se sentir aimé. Il a aussi besoin de sentir qu'il appartient à un groupe, à une famille, à un couple, etc. Ce besoin d'affection, d'intimité et d'appartenance est comblé à l'aide des personnes significatives.

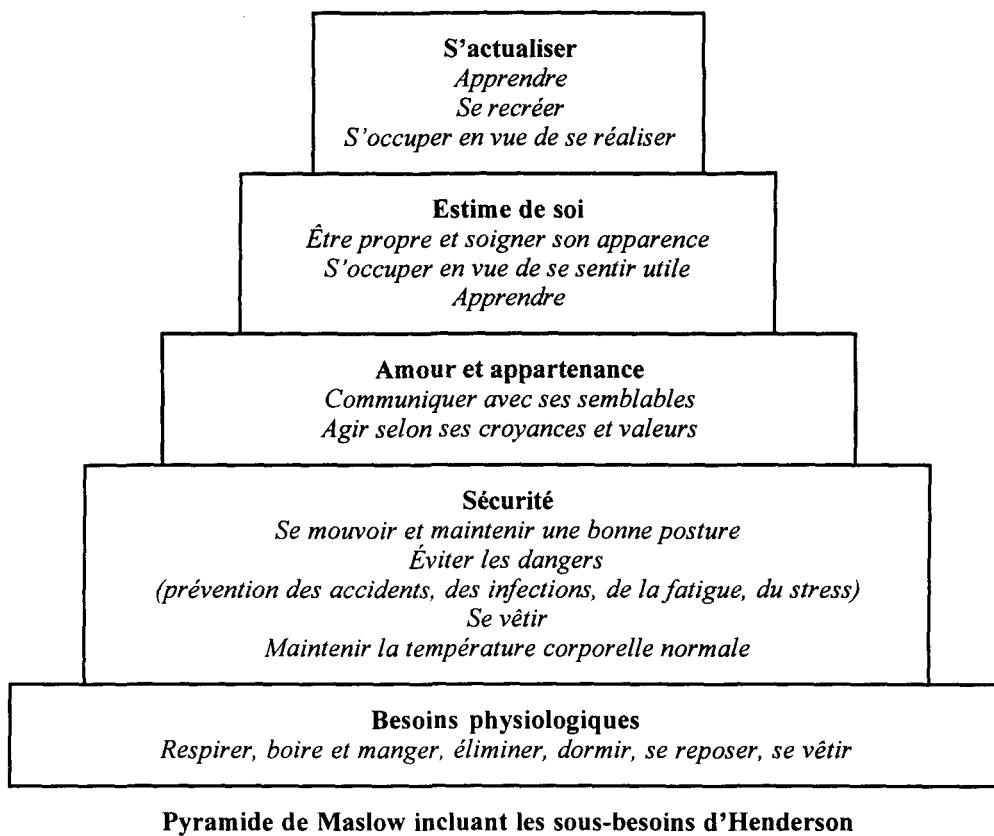
Le besoin d'estime de soi: fait référence au respect de soi et à la reconnaissance de sa valeur personnelle. L'estime de soi dépend beaucoup de la satisfaction des besoins d'amour et de sécurité. L'être humain a besoin de savoir qu'il est reconnu comme quelqu'un de valable. Le sentiment d'être valable s'obtient par l'accomplissement des différents rôles qu'exerce l'individu. Ce besoin fait référence au sentiment de compétence.

Le besoin d'actualisation de soi: représente le besoin de vivre selon sa nature et ses capacités. C'est la capacité de l'être à utiliser son potentiel au maximum.

Les besoins doivent être satisfaits de manière convenable afin que l'individu se développe pleinement. Les besoins non-gratifiés ou gratifiés par des habitudes de vie mal-saines ont une forte puissance de régression ou de stagnation chez l'individu. Un état de faiblesse et un manque d'estime de soi inhibent le besoin de savoir car le besoin de sécurité, d'évitement de la peur ou de l'anxiété sont plus forts que la curiosité.

Ainsi, l'étudiant qui a froid, faim ou se sent malade sera moins préoccupé par son apprentissage tant que ces besoins ne seront pas gratifiés. L'étudiant qui a peur consacre ses énergies à lutter contre la crainte au détriment de son apprentissage; il sera incapable de donner son plein rendement s'il se sent seul et triste. Enfin, l'échec scolaire peut contribuer à diminuer l'estime de soi et ainsi empêcher la réalisation de soi.

La pyramide de Maslow a inspiré Henderson (1969, cité par Collière, 1994) dans l'élaboration de son modèle conceptuel en soins infirmiers. Elle a identifié 14 besoins fondamentaux, c'est-à-dire communs à tous. À partir du modèle d'Henderson, nous pouvons fractionner la pyramide de Maslow en plusieurs *sous-besoins*, ce qui rendra plus explicite la hiérarchisation et facilitera l'identification des habitudes de vie influençant la satisfaction des besoins chez les étudiants concernés par cette étude.



C'est donc à partir de la pyramide ainsi développée que nous avons élaboré les outils de collecte des données et dont nous nous sommes inspirées pour l'analyse des données recueillies.

CHAPITRE III

Méthodologie

Afin d'atteindre les objectifs poursuivis par cette recherche, nous avons préconisé l'utilisation de deux formes de collecte des données, le questionnaire et le recueil de récits de vie par le biais d'entrevues semi-dirigées. Le premier objectif consiste à identifier les habitudes de vie des étudiants à risque d'échec. Le questionnaire nous permet de recueillir une grande quantité de données, nous amenant ainsi vers une vision plus large des habitudes de vie des répondants.

Les deuxième et troisième objectifs se rattachent plus au niveau de conscience et de compréhension que l'étudiant a face à ses habitudes de vie. Il nous apparaissait plus facile d'atteindre ces objectifs par le biais des récits de vie. L'entrevue semi-dirigée, utilisée pour recueillir les récits de vie, s'est avérée pertinente car elle nous a permis d'accéder au vécu de l'étudiant et d'orienter le questionnement de façon à connaître la perception qu'ils entretiennent de leurs habitudes de vie. De plus, par le biais de cette technique, il nous a été possible de privilégier certains thèmes centraux afin de parvenir à une information plus complète et plus appropriée.

3.1 Outils de collecte de données

Un questionnaire de soutien, élaboré à partir des besoins de l'humain tels que définis par Maslow (1972) et des sous-besoins d'Henderson (Collière, 1994), a été distribué au tout début de la collecte des données (annexe A). Ce questionnaire fermé visait à recueillir certaines données factuelles et à explorer certaines habitudes de vie des étudiants. Il a permis d'avoir une vue globale des habitudes de vie des étudiants à risque d'échec et ainsi atteindre le premier objectif de cette recherche soit, identifier les habitudes de vie des étudiants à risque d'échec au collégial. Ce questionnaire a été élaboré à partir d'outils de collecte de données utilisés par différents chercheurs du secteur de la santé afin de cibler les habitudes de vie de la clientèle et ainsi donner un service adapté à chacun. Ces outils sont tous conçus à partir du modèle d'Henderson (1969) qui, comme nous l'avons déjà mentionné, découle de la théorie de Maslow. Le questionnaire limite la collecte des données mais cette recherche vise, en particulier, à comprendre en profondeur le phénomène des habitudes de vie des étudiants en situation d'échec, il s'est avéré un bon outil de soutien mais insuffisant pour atteindre les deuxième et troisième objectifs. De plus, les réponses obtenues par le questionnaire sont influencées par l'interprétation que le sujet fait autant de la question que de la réponse laissant ainsi peu de place à l'explicitation de sa pensée et à l'argumentation de son point de vue. Aussi, l'adoption des habitudes de vie étant multifactorielle, un questionnaire utilisé comme seul instrument de collecte de données devrait comprendre une multitude de questions et il serait dangereux de perdre l'intérêt de l'étudiant. C'est pourquoi le récit de vie fut l'instrument de collecte des données utilisé pour compléter la collecte amorcée avec le questionnaire.

Poirier et Clapier-Vallon (1983) soulignent que le récit de vie peut constituer, soit sous la forme de transcription intégrale, soit sous la forme de texte élaboré, un élément

complémentaire d'une enquête. Le récit de vie peut donc compléter les données recueillies par d'autres méthodes, en occurrence le questionnaire.

Mayer et Ouellet (1991) voient l'utilité du récit de vie pour une compréhension globale d'une situation. En effet, selon eux, l'acteur n'est pas dissocié du groupe social auquel il appartient. Cette caractéristique devrait permettre au chercheur d'avoir accès à des modes de vie et au vécu de chaque participant, ce qui sert très bien la présente recherche. Le récit de vie permettrait donc de connaître l'expérience de vie de la personne telle qu'elle la raconte permettant ainsi de recueillir une richesse de détails qu'on ne connaît pas autrement. L'oralité nous donne l'opportunité d'accéder à une dimension plus personnelle et plus explicite que l'information écrite ne peut nous livrer.

Fortin (1982) souligne qu'avec le récit de vie le sujet prend une place de choix dans la compréhension des phénomènes sociaux. «C'est une méthode qui essaie de reconstituer la réalité sociale non pas à travers l'analyse des structures mais à partir du vécu des gens, qui essaie de cerner l'effet de la structure social sur l'individu» (p.70).. L'intérêt est porté sur la personne qui raconte et non sur l'événement. C'est à partir de la personne que l'on essaie de comprendre le phénomène. Le récit de vie donne une dimension plus centrale à l'individu.

Comme nous voulons comprendre le sens qu'a pour les étudiants le choix de leurs habitudes de vie, les récits de vie recueillis sont une source d'informations inappréciables car le récit de vie, de type ethnographique, permet de comprendre, par l'individu, le modèle culturel de la société, par l'expérience individuelle. Comment les étudiants vivent leurs habitudes de vie? C'est à partir du quotidien de chaque étudiant participant à notre

étude que nous cherchons à comprendre le phénomène des habitudes de vie chez les jeunes adultes à risque d'échec au collégial.

Legendre (1993) souligne qu'en éducation, «l'approche ethnographique sert notamment à colliger des données sur le contexte et sur les activités, les opinions et les idées des personnes participant à un processus éducatif» (p.83). L'ethnographie fait référence au type de récit de vie, où la personne est considérée comme le reflet de son temps.

Ainsi, la perspective ethnographique (ou ethnobiographie) nous permet de recueillir des informations en profondeur de la vie d'une personne et dans le cas qui nous concerne, la façon dont chaque étudiant vit ses habitudes de vie, dont il comble ses besoins en fonction de son statut d'étudiant. Le récit de vie fait ressortir les impressions, les sentiments et les motifs des comportements. Les valeurs personnelles dans le choix des habitudes de vie ou des comportements visant à combler les besoins de l'individu sont d'une grande importance. Le récit de vie nous permet d'accéder au système de valeur de l'individu. Dans ce sens, comme l'affirme Poirier *et al.* (1983) « Dans la mesure où il n'y a pas deux façons identiques de vivre les situations humaines, il est utile de recueillir les systèmes de valeurs personnalisés »

Le récit de vie semble donc l'outil de collecte de données le plus juste et le plus approprié afin de recueillir des informations selon l'approche ethnobiographique. Celui-ci permettra d'identifier pour chaque sujet les facteurs qui influencent chacune de leurs habitudes de vie. De plus, il permettra de clarifier et d'approfondir la collecte des données par des questions plus précises concernant une habitude de vie délétère chez un étudiant particulier. De cette façon, la collecte des données sera individualisée à chaque sujet. Par

exemple, il ne suffit pas seulement de savoir si quelqu'un s'alimente bien ou mal mais aussi si ce qu'il mange correspond à ses besoins.

Nous nous sommes questionnée aussi sur la pertinence d'utiliser l'approche psychobiographique. Deux différences fondamentales existent entre l'approche ethnobiographique et l'approche psychobiographique qui, elle aussi, propose une collecte de données par récits de vie. La première se penche sur l'événement, tandis que la seconde se centre surtout sur la personne. En effet, au cœur du récit psychobiographique se trouve le «je», la personne parle de son moi à travers les événements. C'est la personnalité du narrateur qui émerge du récit. Dans l'approche ethnographique la personne se trouve témoin de son temps, de son environnement et le discours est mis en situation par rapport au groupe et à son milieu.

La deuxième différence se situe au niveau du traitement des données. L'approche psychobiographique propose une analyse basée sur les théories de la personnalité tandis que l'approche ethnobiographique propose une analyse qui émerge des discours eux-mêmes, conférant ainsi une vision plus globale des récits. L'aspect social de l'existence des narrateurs peut être mis en évidence. C'est en particulier pour la plus grande latitude qu'elle offre que nous avons opté pour l'approche ethnobiographique.

À l'intérieur de l'approche ethnographique, la collecte des données peut s'effectuer par récit de vie ou récit de pratique. Le récit de vie fait référence au vécu de la personne tant au point de vue social, personnel que professionnel. La vision est plus globale. Quant au récit de pratique, il se penche surtout sur le vécu professionnel de l'individu. Par le biais de cette recherche, nous ne nous intéressons pas à la façon dont l'étudiant vit son statut d'étudiant mais plutôt comment il répond à ses besoins et quelle influence

peut avoir son mode de vie sur sa vie étudiante. Par surcroît, nous avons orienté notre choix sur le récit de vie qui touchera non seulement la vie étudiante mais aussi la vie sociale. Étant ce qui nous intéresse, une période donnée de la vie de la personne, période où l'étudiant chemine à l'intérieur d'un collège, nous nous penchons sur le passé proche et présent de l'étudiant. Ce n'est pas ce qu'il a vécu étant un jeune enfant qui attire notre attention, mais ce qu'il vit présentement comme étudiant au collège, ses habitudes de vie actuelles.

Mayer et Ouellet (1991) distinguent trois types de récit de vie : le récit biographique, le récit thématique et le récit édité. Le récit biographique cherche à reconstituer l'histoire d'une vie complète tandis que le récit thématique se limite à explorer une période de la vie des individus. Quant au récit de vie édité, il permet une réorganisation ou des modifications au discours, il peut être thématique ou biographique. Des ajouts tels que des commentaires ou des explications viennent enrichir le contenu du récit initial. Il s'agit donc d'une deuxième édition du récit de vie initial, une édition révisée et revue par le narrataire et le narrateur. Dans le cas de notre étude, c'est le récit de vie thématique édité qui nous intéresse plus particulièrement, puisque c'est l'époque où le participant est étudiant au collège que nous voulons explorer.

En outre, Poirier, Clapier-Vallon et Raybout (1983) présentent l'ethnographie comme étant «une recherche multicentrale qui se situe à plusieurs niveau d'analyse et d'interprétation» (p.62). L'analyse peut se faire sur des récits de vie unique, cumulés ou croisés.

Le récit de vie unique concerne la vie d'un seul individu, ce qui limite l'information pour le type de recherche que nous proposons. Quant au récit de vie croisé, il s'adresse à

une faible population ayant une forte homogénéité dans leur trajectoire de vie, ce qui n'est pas le cas de la population fréquentant les collèges d'aujourd'hui. Bien que la majorité des étudiants provient du secondaire général, plusieurs aussi ont abandonné les études pendant un certain temps et reviennent au collège avec une expérience de travail ou de vie familiale qui leur est propre, ce sont des étudiants qui font un retour aux études. D'autres ont complété le secondaire par le biais de l'éducation aux adultes. On ne peut donc pas partir sur une base de trajectoire de vie homogène.

Par contre, la technique des récits de vie cumulés propose une population hétérogène. Elle s'intéresse à un champ plus restreint de l'existence que les techniques de récits croisés ou uniques. L'enquête par récits de vie cumulés choisit au départ une certaine catégorie de phénomènes. Il ne s'agit pas, dans ce cas, d'obtenir une narration mais plusieurs récits cumulés. Ainsi, la technique de récits de vie cumulés suppose un cumul de l'information et ce, dans le but d'établir une typologie. Le cumul des récits de vie permet de dégager des caractéristiques et de faire ressortir les points communs entre les cas étudiés. C'est ce que nous cherchons à découvrir par le biais de cette recherche. Nous voulons explorer si une certaine similitude existe dans la façon dont les étudiants en situation d'échec comblent leurs besoins.

3.2 Cadre de l'entrevue

Comme les habitudes de vie sont un domaine un peu secret, l'entrevue permettra de créer un climat de confiance aidant le sujet à s'exprimer plus librement, sans peur d'être jugé. La relation qui s'établit entre le sujet et le chercheur a une grande importance afin d'obtenir des données fiables et crédibles. Ainsi, l'entrevue donne accès au vécu des

étudiants et ce vécu est nécessaire afin d'identifier les besoins et les habitudes de vie ainsi que d'établir la relation entre les deux éléments.

La liberté de parole peut être contrôlée par une semi-directivité. L'entretien semi-directif permet un contrôle minimal et une liberté d'expression maximale. Dans ce sens, Poirier, Clapier-Vallon et Rayboud (1983) soulignent la nécessité d'un certain contrôle dans la collecte des récits de vie.

La liberté de parole, bien entendu, doit être totale dans tous les cas, mais elle peut et doit être contrôlée. Cela signifie que le narrateur peut s'exprimer sans aucune contrainte ni restriction sur tous les sujets, de la manière de son choix, il n'en reste pas moins que le narrataire peut et doit s'assurer qu'aucun «champ» de la mémoire n'est négligé [...] le canevas devient un simple guide qui n'est jamais présenté au narrateur (p.25).

L'entretien à canevas, terme utilisé par Poirier, Clapier-Vallon et Rayboud (1983), permet de poser des questions afin d'orienter le récit et approfondir les thèmes abordés. Il s'agit en fait d'un guide contenant les grands thèmes de la recherche et qui a pour fonction d'éviter la dispersion et contrer l'abondance d'informations.

Ce canevas est utilisé surtout à titre indicatif. L'interviewer s'en sert au besoin. Il est important aussi, afin de ne pas biaiser l'information, que le même canevas soit utilisé pour tous les entretiens mais laissant toujours à l'interviewé la liberté d'aborder les thèmes selon sa propre logique discursive.

L'entretien par canevas permettra de diriger l'interviewé tout en lui laissant de la place pour qu'il réponde en profondeur. De plus, il sera plus facile d'orienter la communication afin de saisir les informations pertinentes à la recherche. Les habitudes de vie

sont, comme nous l'avons vu précédemment, des comportements que l'on adopte afin de satisfaire nos besoins. C'est pourquoi le canevas de l'entrevue fut élaboré à l'instar de la théorie de Maslow (1972), telle que révisée par Henderson (1969). Ce cadre pourrait peut-être servir pour l'analyse des données. Cependant, il est préférable de laisser une ouverture pour les catégories qui pourraient émerger des entrevues recueillies.

Cette méthode de collecte des données aidera à avoir accès à la vision qu'ont les étudiants de leurs habitudes de vie, pensent-ils avoir des habitudes de vie saines? Y attachent-ils une certaine importance ? Quelles attitudes les étudiants ont-ils en regard de certaines habitudes de vie ? Ainsi, l'interaction entre le sujet et le chercheur permettra de clarifier et d'approfondir certaines questions qui pourraient demeurer ambiguës avec les seules données du questionnaire.

3.3 Participants

Dans un contexte de recherche qualitative, la scientifcité est assurée par l'exemplarité de la population, au contraire de la recherche quantitative, où la représentativité statistique est de rigueur (Le Gall, 1987).

Mayer et Ouellet (1991) abondent dans le même sens en disant que l'approche biographique porte sur plusieurs sujets divers bien qu'appartenant à un même groupe, et que l'on peut atteindre une récurrence des thèmes dans les entretiens. Cette récurrence amène une saturation de l'information. «En somme, dans une recherche de type qualitatif, c'est l'exemplarité des cas retenus qui importe, non leur caractère représentatif au sens statistique du terme, c'est-à-dire leur importance respective dans l'ensemble de la population» (p.452).

Les propos de Poirier *et al.* (1983) sont similaires : «Le critère du grand nombre de sujets interrogés comme justification de la qualité de la recherche ne joue pas» (p.144).

Déjà en 1976, Bertaux, le pionnier des approches biographiques, précisait que la question du nombre de récits importe peu ; pour lui, la crédibilité provient surtout de la saturation de l'information. De plus, la saturation repose moins sur la quantité que sur la qualité de l'informateur. Poirier *et al.* (1983) proposent deux démarches similaires afin de constituer un échantillonnage significatif.

L'informateur-clé possède non seulement des aptitudes à détailler sa vie, mais aussi des caractéristiques personnelles et un statut social qui serviront la recherche ; puis la technique de l'échantillon par quota, où l'accent est mis sur la distribution de la population. Ces deux méthodes demandent une bonne connaissance des caractéristiques des individus. C'est pourquoi ces auteurs optent pour une solution moyenne qui consiste à déterminer un échantillon, puis à sélectionner dans celui-ci ceux qui paraissent les plus significatifs pour la recherche. Cette option nous paraît comme étant la plus applicable pour la recherche que nous proposons.

La population la plus en mesure de répondre aux besoins de cette recherche est la clientèle étudiante du programme d'intégration du Collège de Chicoutimi. Le programme d'intégration fût créé afin d'aider les étudiants du secondaire à mieux s'intégrer aux études collégiales. L'étudiant ne s'inscrit pas dans un tel programme mais y est référé par un comité qui juge que sa préparation est insuffisante pour entreprendre immédiatement des études dans un programme régulier. Ce sont les étudiants les plus faibles du secondaire qui sont acheminés vers ce programme.

Cependant, suite à une discussion avec les deux enseignants responsables de ce programme, il fut convenu que cette population n'était pas idéale. Ces étudiants, participant déjà à deux programmes de recherche et étant très encadrés au niveau de leurs habitudes de vie, devenaient moins intéressants pour la présente recherche.

Deux autres groupes d'intégration existent au collège. Ces groupes sont formés d'étudiants ayant une moyenne faible et d'étudiants n'ayant pas obtenu les prérequis nécessaires afin d'être acceptés dans la concentration qu'ils désirent étudier. Selon les deux enseignants responsables du programme d'intégration du Collège, ces étudiants sont autant, si ce n'est pas plus, à risque d'échec que les premiers. Ils sont beaucoup moins encadrés et le nombre d'étudiants par groupe est beaucoup plus élevé.

Ces éléments de contexte nous ont amenée à construire un échantillon à partir du programme d'intégration réunissant des étudiants qui ont une moyenne faible au secondaire ou qui n'ont pas réussi certains prérequis pour entrer directement dans le programme de leur choix. Le questionnaire (Annexe A) a été distribué en tout début de session. Chaque étudiant du programme d'intégration aux études collégiales a répondu au questionnaire à l'école, lors d'une période consacrée spécifiquement à cette activité. Les 54 répondants au questionnaire, soit 23 filles et 31 garçons, ont entre 17 et 32 ans, avec une moyenne de 17,7 ans.

Les étudiants ont été avisés que leur participation était libre et volontaire. De plus, ils ont été informés qu'il serait possible de participer à une entrevue qui se fera en deux rencontres, la première, d'une durée de 60 minutes environ, servira à recueillir le récit de vie alors que la deuxième, d'une durée d'environ 30 minutes, permettra de revoir avec le répondant l'entrevue retranscrite et ainsi valider la fidélité de retranscription. Afin d'être

en mesure de joindre les étudiants sélectionnés pour les entrevues, un numéro a été attribué à chaque questionnaire, une liste contenant les codes permanents des étudiants circule, l'étudiant qui le désire inscrit le numéro de son questionnaire vis-à-vis son code permanent.

Cette procédure, codes permanents et questionnaires indépendants, a aussi pour but d'assurer la confidentialité. Les répondants ont été informés du caractère confidentiel des données recueillies, aucune information ne sera divulguée, le chercheur sera la seule personne à avoir accès aux questionnaires et à la liste des codes permanents.

3.4 Déroulement de la collecte des données

Le Collège de Chicoutimi figure parmi ceux qui offre le programme d'intégration aux études collégiales. Ce programme vise à combler les lacunes des étudiants, soit d'ordre des connaissances ou encore celles d'ordre du développement intellectuel. Afin d'amener les étudiants à mieux organiser leur temps et à développer une meilleure méthode de travail, le programme comprend un cours portant sur la méthodologie du travail intellectuel. C'est dans le cadre de ce cours que les étudiants ont été rencontrés une première fois. Lors de cette rencontre, planifié avec l'enseignant, ils ont été avisés de la possibilité de participer à cette recherche sur une base volontaire et de l'importance de la franchise pour ce type d'étude. La chercheure a rencontré deux groupes, un comprenant 26 étudiants et l'autre 28, pour un total de 54 étudiants répondants. Les étudiants avaient alors fait plus de la moitié de la session d'intégration.

Puisque nous cherchions à connaître les habitudes de vie des étudiants à risque d'échec au collège, il était important que les répondants aient acquis une expérience de vie

dans le collège. Le premier groupe a été rencontré à la période 5 de la journée et l'autre à la période 6 de la même journée. Au début de la période de 50 minutes destinée à remplir le questionnaire, ils ont été avisés du déroulement, du caractère confidentiel de la recherche et des stratégies utilisées afin d'assurer cette confidentialité ; de plus, ils ont reçu toutes les directives nécessaires pour accomplir la tâche.

Le questionnaire est divisé en cinq grands thèmes qui correspondent aux cinq besoins de la pyramide de Maslow : soient les besoins physiologiques, le besoin de sécurité, le besoin d'amour et d'appartenance, le besoin de s'estimer et le besoin de s'actualiser. Ces grands thèmes sont aussi divisés en besoins plus spécifiques tels : respirer, boire et manger, éliminer, dormir et se reposer, se vêtir, se mouvoir et maintenir une bonne posture, éviter les dangers, communiquer avec ses semblables, être propre et soigner ses téguments, agir selon ses croyances, s'occuper en vue de se sentir utile, se recreer et apprendre. Il comprend 108 questions dont la majorité des questions offre un choix de réponses ; cependant, certaines questions demandent une courte réponse écrite. Les étudiants ont mis entre 40 et 50 minutes pour accomplir la tâche. Le questionnaire a été ramassé sur place au fur et à mesure que l'étudiant l'avait complété.

Afin d'avoir une représentation juste des habitudes de vie des étudiants à risque d'échec, nous avons du exclure huit des 54 répondants au questionnaire. Ces huit étudiants avaient cumulé une moyenne de plus de 85% au secondaire et participaient au programme d'intégration simplement parce qu'ils leur manquaient un prérequis pour le programme régulier de leur choix. Le manque provenait simplement du fait qu'ils n'avaient pas suivi le cours au secondaire , non pas parce qu'ils ne l'avaient pas réussi. Conserver ces huit étudiants pouvait biaiser le résultat de la recherche, puisqu'elle s'intéresse aux étudiants à risque d'échec, et qu'un étudiant qui cumule plus de 85% de moyenne au se-

condaire n'est pas considéré comme à risque d'échec, du moins dans le cadre de cette étude.

Par la suite, nous avons sélectionné les dix répondants les plus faibles qui avaient accepté au préalable de participer aux entrevues. La moyenne cumulée au secondaire par ces étudiants se situait en-dessous de 65%. À la session d'automne suivant, soit un an après la collecte des données par questionnaire, nous avons tenté de rejoindre les étudiants sélectionnés pour les entrevues. Cependant, quatre d'entre eux avaient abandonné les études collégiales et nous était impossible de les contacter. Les six autres étaient inscrits au programme de soins infirmiers au Collège. Nous avons donc reconsidéré nos critères de sélection. Il nous apparaissait intéressant de voir, après une session d'étude en soins infirmiers où l'enseignement est orienté vers les habitudes de vie et les besoins de l'être humain, le choix des étudiants vis-à-vis leurs propres habitudes de vie. Ainsi, ces étudiants ayant acquis plus de connaissances sur le sujet, avaient-ils adopté des habitudes de vie plus ou moins saines? Parmi les 54 étudiants qui avaient répondu au questionnaire à la session d'intégration, six autres étaient inscrits au programme de soins infirmiers. Nous avons sélectionné les quatre plus faibles d'entre eux pour participer à l'entrevue semi-dirigée. Ces répondants pouvaient être considérés à risque d'échec compte tenu des exigences élevées du programme d'études en soins infirmiers.

Nous avons donc sélectionné dix étudiants du programme de soins infirmiers qui ont cumulé une moyenne de moins de 68% au secondaire et qui ont participé au préalable à la session d'intégration aux études collégiales. Les récits de vie ont donc été recueillis au cours de la deuxième session du programme.

Les entrevues ont été faites à l'aide d'un canevas d'entretien semi-directif (Annexe B) élaboré à partir des grands thèmes du questionnaire. Elles ont pour but de recueillir des informations sur le pourquoi de certaines habitudes et la conscience que l'étudiant a de certains comportements délétères. De plus, elle fournit des informations tels les relations et le genre de liens que l'étudiant établit entre ses comportements et sa performance scolaire, l'importance qu'il accorde à chacun des besoins et sa compréhension en regard des choix qu'il fait face à ses habitudes de vie, sont autant de données qui ne pouvaient être recueillies par questionnaire ou qui auraient alourdi le questionnaire.

Tenant compte que la collecte des données par récit de vie repose sur des mots, il est recommandé par plusieurs auteurs d'enregistrer le discours du narrateur, étant ainsi plus facile de préserver la totalité de l'entretien. Dans ce sens, L'Amoureaux (1995) précise que la pratique de l'enregistrement est pertinente lorsqu'il s'agit de recueillir des données ayant un aspect confidentiel et délicat. En plus, l'enregistrement a pour avantage de laisser le locuteur s'exprimer sans interruption. Elle permet aussi à l'interviewer d'être plus disponible pour une meilleure écoute, puisque la prise de notes est relativement réduite. En outre, l'utilisation du magnétophone donne au chercheur la possibilité de réécouter l'enregistrement autant de fois qu'il en ressent le besoin. Il peut arriver que le magnétophone inhibe et dérange la pensée du narrateur mais sa nécessité semble évidente afin d'obtenir une retranscription juste du récit de vie. Cependant Poirier *et al.* (1983) ajoutent que

L'habitude a familiarisé toutes les couches de la population au maniement des appareils audio, si bien que l'on peut même formuler une appréciation inverse : le recours au magnétophone peut, en de nombreux cas faciliter le contact ; il suffit souvent après un court enregistrement, de faire entendre la bande au locuteur devenu auditeur pour dissiper les méfiances (p.41).

Chaque entrevue a été enregistrée sur une bande différente soigneusement identifiée (numéro, date, durée et circonstances de l'entrevue). Chaque récit a été retranscrit dans un court délai suivant l'entrevue, ce qui permettait de se rappeler les gestes ou le non-verbal du locuteur. De cette manière, il est possible d'assurer une plus grande fidélité au récit initial. Le texte retranscrit avec les répétitions, les fautes de langage, les pauses, les soupirs et les silences, limite l'intervention du chercheur et respecte la personnalité du narrataire. La spontanéité du récit est ainsi conservée. Nous avons donc trouvé important de limiter les transformations lors de la transcription afin de demeurer fidèle au récit. En outre, l'observation minutieuse du narrateur est essentielle pour saisir le non-verbal du locuteur. Le paralangage peut être éloquent et procure des données supplémentaires à la recherche. Comme la caméra vidéo peut être perturbatrice, plus que le magnétophone, c'est par l'observation ponctuelle par le narrataire que les gestes et mimiques du narrateur seront considérés.

Avant de débuter l'entrevue, un contrat de communication (Annexe C) a informé les étudiants des grands thèmes abordés, des objectifs visés et des enjeux de l'entrevue et du fait que l'entrevue sera enregistrée sur un magnétoscope. En outre, nous avons insisté sur le caractère confidentiel de l'entrevue afin d'obtenir des réponses franches et honnêtes. Aussi, le fait de remercier et d'insister sur l'importance des résultats de la recherche pour la compréhension de la problématique des habitudes de vie et, dans ce cas-ci, pour les étudiants futurs, a motivé et stimulé les interviewés à parler sincèrement lors de l'entrevue et ainsi éviter la censure.

Afin d'aider à créer un climat de confiance, les entrevues se sont déroulées dans un endroit fermé où l'interviewé a été seul avec l'interviewer. Tout en étant accueillant, l'endroit était dépourvu de toute stimulation inutile, afin de permettre de conserver l'atten-

tion de l'interviewé. Le fait d'être face à l'interviewer, stimule la motivation de l'interviewé. De plus, étant face à l'interviewé, l'interviewer peut percevoir le langage non verbal de l'interviewé.

Étant donné que l'interviewer agit aussi comme enseignante au collège, un rapport d'inégalité causé par le trop grand écart dans les rôles sociaux des deux acteurs (interviewé/étudiant et intervieweur/professeur) peut s'avérer un facteur causant une résistance à l'ouverture. Comme intervieweur, la chercheure était consciente de ce phénomène et, sans pouvoir l'enrayer complètement, a pu la diminuer au minimum.

C'est en toute conscience de cette situation de pouvoir que l'interviewer s'est présentée comme étant étudiante à l'UQAC dans le domaine de l'éducation. De plus, l'interviewer a pu se défaire de cette supériorité que lui procure son rôle d'enseignant en utilisant un langage clair, précis et surtout simple. L'introduction de l'entrevue s'est avérée très importante dans ce sens. Une interaction cordiale dès le début et une bonne reconnaissance de la participation volontaire de l'interviewé ont contribué à diminuer l'inégalité et enrayer le réflexe défensif chez l'interviewé.

Le canevas d'entretien, élaboré à partir des besoins tels que développés par Maslow (1972) et les sous-thèmes définis par Henderson (1969), nous ont permis une première ébauche d'analyse. Cependant, ce sont les sous-thèmes qui émergent des récits de vie qui furent privilégiés pour l'analyse, conférant ainsi l'importance accordée par les étudiants eux-mêmes à certaines sous-thèmes. La subdivision des cinq grands thèmes en sous-thèmes nous a permis de mieux faire ressortir les tendances générales et de mettre en évidence l'influence que peuvent avoir les sous thèmes entre eux.

La comparaison entre les sous-thèmes démontre bien l'interrelation qui existe entre certaines habitudes de vie et nous permet de mettre en évidence les comportements délétères qui en entraînent d'autres, afin de tracer un portrait global des habitudes de vie des étudiants à risque d'échec.

CHAPITRE IV

Analyse des résultats

La présente partie du travail concerne l'analyse des résultats. Nous avons, en premier lieu, procédé à l'analyse des données recueillies par questionnaire qui, on se rappellera, avait pour but de mettre en évidence les habitudes de vie d'un nombre représentatif des étudiants à risque d'échec. L'analyse de ces informations était susceptible de nous permettre d'atteindre le premier objectif, soit : identifier les habitudes de vie des étudiants à risque d'échec.

En second lieu, nous avons procédé à l'analyse des récits de vie recueillis par entrevues. Les récits de vie nous ont été décisifs afin d'atteindre les deux autres objectifs de la recherche soit : connaître si les étudiants sont conscients en regard de leurs habitudes de vie et comprendre la relation que les étudiants établissent entre leur rendement scolaire et leurs habitudes de vie.

Comme les habitudes de vie sont, telles que définies par cette recherche, des comportements adoptés en vue de répondre aux besoins, nous avons choisi de classer les données à partir des catégories découlant du cadre théorique des besoins de Maslow (1972). Les données ont donc été classées selon cinq grands thèmes : les besoins physio-

logiques, le besoin de sécurité, le besoin d'amour et d'appartenance et le besoin d'actualisation de soi.

Nous avons trouvé opportun d'effectuer une analyse secondaire des questionnaires des étudiants les plus faibles afin de comparer leurs réponses avec celles de l'ensemble des répondants. Nous pouvions alors constater si les étudiants les plus faibles sont aussi ceux qui ont adopté des habitudes de vie moins saines. Nous avons choisi huit étudiants ayant cumulés une moyenne en bas de 65% au secondaire, car moins de 65% nous apparaissait une note faible pour entreprendre des études au collégial. Bien que les antécédents scolaires ne sont pas garants de la réussite au collégial, les préalables acquis au secondaire augmentent les chances de réussite au collège (Larose, 1992). Dans leur étude ayant pour but de mieux identifier la clientèle à risque d'échec au collégial, Larose et Roy (1990) ont mis au point le *Test de Réactions et d'Adaptation au Collégial* (TRAC). Ce test permet de vérifier l'apport relatif d'antécédents personnels comme indicateur de réussite. Afin de bien cerner le rôle des antécédents scolaires et personnels, ces auteurs ont mis en relation les antécédents personnels et les moyennes obtenues au secondaire. Les résultats montrent que les étudiants ayant obtenu une moyenne plus grande au secondaire, anticipent moins l'échec, accordent une plus grande priorité aux études, se préparent mieux aux examens et ont une plus grande attention en classe. Les résultats obtenus au secondaire constituent pour eux un indicateur de réussite. Les étudiants ayant obtenu une moyenne plus faible présentent des antécédents personnels pauvres. Nous avons donc exploré et comparé les réponses afin de vérifier si les plus faibles sont aussi ceux qui ont adopté de mauvaises habitudes de vie. Par la suite, nous avons procédé à l'analyse des récits de vie en classant les propos des étudiants selon les mêmes sous-thèmes que le questionnaire.

Nous présentons donc pour chaque besoin, l'analyse des sous-thèmes pour l'ensemble des étudiants, puis pour les huit étudiants les plus faibles et enfin, l'analyse des entrevues pour les dix étudiants les plus faibles qui sont aussi inscrits au programme de soins infirmiers.

4.1 Besoins physiologiques

Rappelons que les besoins physiologiques sont des besoins de base, des besoins primaires que l'être humain cherche à combler afin de conserver un équilibre et ainsi atteindre un état de bien-être physique. Henderson (1969) reconnaît à l'être humain 14 besoins dits fondamentaux. Parmi ces besoins, cinq peuvent se classer dans les besoins physiologiques et deviennent ainsi des catégories de ce grand thème. On parle ici des besoins de respirer, de boire et manger, d'éliminer, de dormir, de se reposer et, enfin, de se vêtir. Ces cinq catégories des besoins physiologiques constituent les sous-thèmes évalués par le questionnaire.

Les étudiants, eux, à la lumière des dix entrevues recueillies, semblent considérer trois catégories contenues dans les besoins physiologiques. En effet, tous les sujets interrogés parlent du besoin de s'alimenter, de dormir et de se reposer et, en dernier lieu, de faire de l'activité physique. Aucun d'entre eux n'a accordé d'importance au besoin de respirer et d'éliminer. Par contre, le besoin de se vêtir est important pour eux mais surtout au niveau de l'apparence physique. Ce besoin est compris non seulement comme étant une protection contre les agressions externes tel le froid ou la chaleur mais plutôt comme étant un véhicule de ce qu'ils sont. Ce sont les trois sous-thèmes émergeant des entrevues soit : le besoin de s'alimenter, le besoin de dormir et se reposer et la pratique de l'activité physique qui seront abordés dans l'analyse et l'interprétation des données.

4.1.1 Alimentation

Même s'il n'est pas nécessaire d'affirmer qu'une alimentation équilibrée est essentielle au maintien de la santé, plusieurs recherches démontrent que les étudiants adoptent des comportements délétères face à leur alimentation. Les repas des jeunes ne sont pas équilibrés et ils mangent à des heures irrégulières. Les étudiants interrogés accordent peu d'importance au déjeuner, plusieurs d'entre eux débutent la journée sans manger.

Il semble que depuis l'étude de la Fédération des cégeps (1983), où les résultats montraient que les repas des jeunes n'étaient pas équilibrés, qu'ils mangeaient à des heures irrégulières et que plusieurs d'entre eux ne déjeunaient pas, la situation n'a pas beaucoup évolué. Il y a eu une légère amélioration au niveau de l'équilibre des repas mais la régularité des heures de repas et la quantité de repas par jour demeurent problématiques.

D'après l'analyse des données recueillies par le questionnaire, la plupart des sujets interrogés considèrent avoir une bonne alimentation. Cependant, une très forte majorité consomme des *fast-food* et des boissons gazeuses. De plus, une faible majorité prend les repas à des heures régulières. Lorsque l'on compare l'ensemble avec ceux qui ont obtenu une moyenne plus faible dans leurs résultats scolaires, nous constatons que les résultats sont semblables, sauf en ce qui concerne les heures régulières des repas. En effet, les plus faibles sont plus nombreux à prendre leurs repas à des heures régulières mais la proportion de ceux qui consomment des *fast-food* et des boissons gazeuses est encore plus grande que l'ensemble des répondants. Les résultats nous montrent une faiblesse au niveau de l'alimentation des étudiants à risque d'échec malgré que ceux-ci affirment avoir une bonne alimentation.

TABLEAU 4.1
Comparaison des composantes de l'alimentation

	Nombre de répondants			
	Ensemble des répondants (n = 38)		Étudiants plus faibles (n = 8)	
	Oui	Non	Oui	Non
Heures de repas régulières	20	18	7	1
Bonne alimentation	25	13	7	1
Mange des fast-food	21	17	6	2
Consomme des boissons gazeuses	28	10	7	1

L'analyse du questionnaire laisse supposer que les répondants ne connaissent pas ce qu'est une bonne alimentation. Cependant, lorsque nous explorons plus en profondeur leur façon de s'alimenter, par le biais des entrevues, on se rend bien compte que ce n'est pas seulement la connaissance qui peut influencer le choix des habitudes alimentaires. Rappelons que les entrevues ont été recueillies parmi les étudiants les plus faibles au niveau secondaire et qui étudient présentement dans le programme de soins infirmiers au niveau collégial. Ces répondants ont cumulé des connaissances plus approfondies au niveau du besoin de s'alimenter car les cours de première session de ce programme abordent la façon de satisfaire sainement tous les besoins fondamentaux de l'être humain. Ce niveau plus approfondi de connaissances fut acquis au cours de l'année où ils ont été interrogés. Même avec ces connaissances spécifiques, la situation semble ne pas avoir changée, les répondants ayant de meilleures connaissances n'ont pas adopté de meilleures habitudes alimentaires. Ces éléments nous amènent au constat que depuis les deux dernières décennies, l'alimentation des étudiants ne s'est pas beaucoup améliorée. En effet, selon la Fédération des cégeps (1983), 30% des jeunes ne déjeunaient pas, situation qui semble se maintenir car, cinq des dix sujets participant aux entrevues ne prennent pas

le temps de déjeuner. Ce phénomène avait été aussi observé par Beauparlant (1987) alors qu'il affirmait que seulement 10% des élèves ayant des difficultés scolaires déjeunaient.

Même si tous les sujets interrogés reconnaissent l'importance de l'alimentation, trois d'entre eux (S1, S2, S3) ne prennent que deux repas par jour. La moitié des sujets interrogés ont beaucoup de difficulté à déjeuner et cinq sujets (S1, S2, S3, S7, S10) disent ne pas prendre le petit déjeuner tous les matins. Cependant, ces répondants sont conscients du manque d'équilibre de leurs repas, ils sont capables d'expliquer en quoi leur façon de s'alimenter est déficiente. Ceci nous amène à penser qu'ils connaissent les éléments d'une bonne alimentation mais n'y accordent pas assez d'importance pour amorcer un changement dans leurs habitudes alimentaires. À ce propos, Price *et al.* (1991) soulignent qu'un niveau de connaissances élevé n'est pas nécessairement garantit de l'adoption de bonnes habitudes. Les répondants qui possèdent les connaissances pour porter un jugement sur leurs façons de s'alimenter ne prennent aucune mesure afin de changer leurs comportements face à la satisfaction de ce besoin de base. Les propos de certains répondants illustrent bien ce que nous avançons :

L'alimentation ça arrive souvent qu'elle mange sa claque, ça arrive souvent que je saute des repas. Y'a le petit déjeuner, j'aime pas les rôties, je trouve ça trop sec, j'y touche pas. (S1)

Je m'alimente moins bien un peu. Je ne mange pas des repas stables, pis je ne m'alimente pas vraiment bien. (S2)

Je mange mal, ben quand je me lève tard, je saute des repas. Le matin j'ai pas vraiment faim, je mange le midi et le soir. (S3)

Nous observons que d'autres jeunes interrogés accordent beaucoup plus d'importance à la régularité des repas qu'à la qualité de ce qu'ils mangent. Lorsque nous les questionnons sur leur alimentation, leur jugement semble se situer plus au niveau de la stabili-

té des heures auxquelles ils prennent leurs repas que de la qualité car ils sont beaucoup moins préoccupés par ce qu'ils mangent que par le fait de manger au moins trois repas par jour régulièrement. Un seul des répondants (S2) fait référence à la qualité de l'alimentation.

Je ne mange pas mes trois repas par jour, pas de fruits, pas de légumes, pas de lait. Non, je ne suis pas correcte. (S2)

Pourtant, ces répondants connaissent très bien ce qu'est une bonne alimentation puisque le *Guide alimentaire canadien* fait l'objet de plusieurs heures de cours à la première année du programme de soins infirmiers. Ils reconnaissent avoir adopté de mauvaises habitudes alimentaires et sont capables d'expliquer en quoi leurs habitudes sont néfastes même s'ils continuent de les adopter.

La raison pour laquelle les répondants ne modifient pas leurs comportements, qu'ils savent délétères, réside, peut-être, dans les propos de Simoneau et ses collaborateurs (1994). En effet, ces auteurs avancent que les étudiants prennent la santé pour acquise, ce qui les amène à ne pas y accorder d'importance. On peut donc penser que ce n'est pas un manque de connaissances sur les bonnes habitudes mais plutôt une insouciance vis-à-vis la santé qui fait que ces étudiants adoptent de mauvaises habitudes. Les propos de certains répondants sont très éloquents à ce sujet.

Je fais des choses qui peuvent maganer ma santé, que si j'avais 40 ans je ne ferais pas parce que je tomberais sûrement malade. C'est sûr. (S3)

Je ne fais pas grand chose pour ma santé. J'ai confiance en ma santé pis je fais pas grand chose. J'en prends pas soin, quand je vais être plus vieux je vais en prendre plus soin mais pour l'instant je ne fais pas grand chose. (S5)

De plus, un des sujets , plus âgé que les autres, confirme bien cette manière de penser.

C'est important maintenant. Avant ça ne l'était pas, mais là c'est important parce que je trouve que j'ai perdu de l'énergie en vieillissant, donc là c'est plus important. (S7)

Les étudiants interrogés savent que leurs comportements peuvent être néfastes pour leur santé mais comme ils ne ressentent aucun symptôme dans l'immédiat, la majorité ne prend aucune mesure pour combler le besoin de s'alimenter de façon plus saine. Certains, cependant, démontrent un intérêt à bien s'alimenter. Les propos cités ci-dessous illustrent bien la prise de conscience et les efforts que quelques étudiants font afin de s'alimenter convenablement. Encore ici, ils reconnaissent avoir une bonne alimentation par la quantité et non par la qualité de leurs repas.

Mon alimentation, elle est pas mal. J'essaie de prendre mes trois repas par jour mais, le matin, j'ai de la misère parce que j'ai pas faim, souvent je ne déjeune pas. (S10)

J'ai compris que si je ne mange pas bien, ça marche pas. L'alimentation c'est de l'énergie et pas d'énergie ça marche pas. Mais, j'ai beaucoup de misère pour le déjeuner, je me force. Je n'ai pas faim le matin, je mange un peu de céréales. (S7)

De plus, il faut souligner que deux (S6, S9) des quatre étudiants (S4, S5, S6, S9) qui disent avoir une bonne alimentation, sont motivés par un problème de santé déjà présent dans leurs vies. Il semble que ces étudiants ont choisi d'avoir une bonne alimentation parce qu'une mauvaise alimentation entraîne des problèmes physiques dans l'immédiat. Le sujet six affirme avoir des maux de tête lorsqu'il ne mange pas et le sujet neuf dit avoir des troubles intestinaux lorsqu'il mange mal. Ce qui nous amène à déduire que seulement deux (S4, S5) étudiants s'alimentent bien en vue de conserver une bonne santé. Nous

sommes loin du concept de promotion de la santé qui vise à motiver la personne à adopter de saines habitudes de vie afin de maintenir son état de mieux-être.

Il est possible que leur manque de motivation à s'alimenter convenablement provienne d'une faiblesse dans la connaissance des liens qui existent entre l'alimentation et la santé en général. Si les répondants ne voient pas les avantages qu'ils peuvent retirer présentement à bien s'alimenter, on peut comprendre que leur intérêt soit moindre.

Deux des répondants font un lien entre un problème de santé et leur mauvaise habitude alimentaire mais ne font pas référence au rendement scolaire. «*Je tombe dans les pommes lorsque je saute des repas*» (S2), ou encore : «*J'ai besoin d'énergie pour venir à l'école, lorsque je ne mange pas, j'ai mal à la tête*» (S6).

Pourtant, les habitudes de vie exercent une grande influence sur l'état de mieux-être de l'individu. Quant à l'état de mieux-être, il permet à la personne d'utiliser son potentiel au maximum. Il existe donc un lien entre les habitudes de vie, le mieux-être et le rendement de la personne. Rappelons que les étudiants interrogés proviennent tous du programme de soins infirmiers du Collège de Chicoutimi, ce qui nous permet de penser qu'ils devraient, après deux sessions de biologie et de soins infirmiers, être en mesure de faire le lien entre une bonne alimentation, le mieux-être et leur rendement. De plus, ils connaissent bien la théorie des besoins puisqu'elle est étudiée à la première session du programme. Or, il s'avère que les étudiants ne font pas tous ce lien et même, on peut affirmer que très peu d'entre eux voient un lien entre leur alimentation, leur état de mieux-être et leur rendement scolaire.

Seulement deux des sujets interrogés expliquent un lien entre leurs habitudes alimentaires et les résultats scolaires ; cependant, on peut déduire par leur propos, que la compréhension du lien demeure faible. Par exemple, S3 fait un lien très vague entre l'alimentation et le rendement scolaire. Ces propos relèvent d'une mauvaise compréhension des effets de l'alimentation sur les activités demandant de la concentration :

Il y a aussi la nourriture qui peut t'aider à avoir de meilleurs résultats. Quand tu as des vitamines dans le corps t'as plus d'énergie. Tu te sens moins fatigué, les vitamines peuvent jouer un rôle sur le cerveau, les yeux, ça un rapport avec l'intelligence, la concentration, toutes ces affaires-là. (S3)

Dans le même sens, un autre sujet explique que lorsqu'il mange des repas difficiles à digérer, il s'endort dans les cours et a de la difficulté à se concentrer. L'association est exacte, car les repas lourds à digérer demandent un surplus d'énergie qui peut amener de la fatigue temporaire. Cependant, plusieurs autres liens peuvent être faits entre l'alimentation, le mieux-être et le rendement scolaire. Or, pour lui, c'est la seule relation qui existe. Il a même débuté en disant qu'il ne voyait pas de lien, mais après une courte réflexion, il a pu expliquer une certaine interrelation.

Non... ben... peut-être... parce que quand tu manges quelque chose de difficile à digérer, ben tu vas être mal pis tu vas avoir de la misère à te concentrer, ou des fois je m'endors après dîner. (S10)

Un autre répondant affirme qu'il y a un lien mais il est incapable d'exprimer clairement comment son alimentation influence ses résultats scolaires.

Moi, je trouve que ça influence. Si j'étudie, je suis pas capable d'étudier à cause que je mange pas là. Les résultats à la fin sont pas pareils. L'autre jour j'avais pas diné, j'étais allé à un cours de français pis j'avais un cours du soir à quatre heures moins vingt, je me sentais mal, moi ça marche pas. (S7)

Ces deux derniers sujets figurent parmi les répondants qui jugent avoir une bonne alimentation. Ils sont, comme nous l'avons montré, capables de faire un mince lien entre l'alimentation et la concentration aux études. Maintenant, est-ce que ces répondants ont adopté de bonnes habitudes alimentaires parce qu'ils en retirent certains avantages dans l'immédiat ? Nous pensons que les avantages immédiats sont, dans ce cas, la source de motivation, cette piste semble intéressante car leur motivation à changer leurs habitudes alimentaires serait peut-être plus grande s'ils connaissaient les bienfaits immédiats d'une saine alimentation.

Il est important aussi de souligner ici que les propos de ces deux sujets (S7 et S10) nous rapportent à la théorie de Maslow (1972). Lorsqu'un besoin inférieur n'est pas comblé, l'être humain a de la difficulté à combler les besoins situés à des niveaux supérieurs dans la pyramide des besoins. On voit bien ici que les besoins physiologiques de ces deux répondants n'étant pas comblés, les sujets ont de la difficulté à combler leurs besoins d'actualisation.

Il y a des répondants qui ne voient aucun lien entre la satisfaction du besoin de s'alimenter et la performance scolaire. Les propos suivants sont éloquents :

Je ne pense pas qu'il y ait un lien entre ma mauvaise alimentation et ma performance. (S2)

Il est important de souligner ici que ce répondant affirme ne pas avoir de saines habitudes alimentaires. Peut-être que s'il connaissait mieux les bienfaits qu'il peut retirer en s'alimentant mieux, il serait plus disposé à amorcer des changements dans ses comportements pour satisfaire son besoin de s'alimenter.

Pour ces étudiants, si le maintien d'une bonne santé n'est pas une motivation à adopter de bonnes habitudes alimentaires, peut-être qu'une meilleure connaissance du lien qui existe entre l'alimentation et leur rendement scolaire pourrait les motiver davantage à modifier leurs habitudes de vie. D'ailleurs, les propos des étudiants nous amènent à penser que pour eux le rendement scolaire semble être une préoccupation plus importante que la santé. Cette affirmation sera explorée plus en profondeur à l'intérieur du besoin d'actualisation.

4.1.2 Sommeil

Le sommeil influence aussi le niveau de mieux-être et le rendement scolaire. Cossette (1987), dans son étude, établit bien le lien qui existe entre les étudiants qui éprouvent des difficultés au niveau académique et les habitudes de sommeil. Elle affirme que lorsqu'un étudiant dort moins bien, il éprouve plus de difficulté à donner son plein rendement. Les étudiants interrogés ne semblent pas faire ce lien. En effet, les habitudes de sommeil des répondants qui sont à risque d'échec, soulignons-le, sont plus ou moins perturbées et souvent par choix.

Si l'on compare les réponses au questionnaire de l'ensemble des répondants aux huit plus faibles, le sommeil semble perturbé autant pour la majorité que pour les plus faibles. En effet, 32 des 46 répondants présentent des troubles du sommeil alors que quatre sur huit étudiants les plus faibles affirment avoir des problèmes au niveau du sommeil. Dans le questionnaire, la problématique du sommeil a été abordée par les questions 35, 36, 37 et 41, soit la perception qu'ils ont de leur sommeil, les difficultés d'endormissement qu'ils sentent, le nombre d'heures de sommeil par nuit et la sensation d'être fatigué.

gué au réveil. Les questions concernant les problèmes liés au sommeil ont été regroupées dans une catégorie appelée troubles du sommeil.

TABLEAU 4.2

Troubles du sommeil

Sommeil	Ensemble des répondants (n = 38)	Plus faibles (n = 8)
Troubles du sommeil	8	0
Bon sommeil	19	4

Les étudiants les plus faibles semblent donc avoir un meilleur sommeil que l'ensemble des répondants. Cependant, parmi les dix entrevues recueillies, six répondants présentent des troubles reliés au sommeil. Selon ces étudiants, trois facteurs influencent leurs habitudes de repos et de sommeil : le stress, en particulier avant un examen, le manque d'activités physiques et, enfin, les sorties tard dans la nuit les jours de congés.

Certains affirment (S9, S5) que lorsqu'ils se couchent tard la fin de semaine, vers quatre ou cinq heures du matin, ils se sentent fatigués pendant trois à quatre jours. Cependant, ils choisissent tout de même de sacrifier des heures de sommeil et de repos afin de combler leur besoin de se récréer ou leur besoin d'amour et d'appartenance en sortant avec des amis. Les propos suivants sont éloquents :

Lorsque je sors le vendredi, je me couche vers quatre heures et je me lève vers dix ou onze heures le lendemain, ça me prend une semaine pour récupérer de ça, pis je sors encore le samedi suivant. (S5)

Le besoin de rencontrer des amis et de se divertir est plus fort que celui de se reposer. Dans ce cas-ci, l'étudiant choisit de combler des besoins de niveaux supérieurs. Le besoin de dormir se fait sentir moins fort que celui d'amour et d'appartenance.

Les propos d'un autre sujet illustrent aussi l'importance de combler les besoins d'amour et de se récréer au détriment de celui de dormir et se reposer. Même s'il ressent le besoin de se reposer, son besoin d'amour et d'appartenance est si fort qu'à chaque semaine, il fait le même choix.

La fin de semaine quand je me couche tout le temps tard pis que je me lève vers onze heures, ça me prend mon sommeil quand même le soir là. Quand je me couche vers trois ou quatre heures, je me lève le lendemain vers midi pis ça fait pas, ça fait pas pareil, je veux dire au bout de trois ou quatre jours comme ça là. (S9)

Le besoin d'appartenir à un groupe d'amis semble avoir une grande importance dans le choix des habitudes de vie de ces répondants. Nous y reviendrons lors de l'analyse de ce besoin.

Ceux (S4, S8, S10) qui disent moins bien dormir, non pour combler le besoin d'appartenance, mais parce qu'ils souffrent d'insomnie ou choisissent d'étudier toute la nuit la veille d'un examen, sont incapables de terminer leur journée le lendemain et manquent les cours suivant l'examen. Mais la préoccupation d'obtenir une bonne note à l'examen semble beaucoup plus grande que le mieux-être. Possiblement que la bonne note à l'examen contribue à rehausser leur estime de soi. Le moyen choisi afin d'obtenir cette bonne note est de sacrifier leur nuit de sommeil. Cependant, le besoin de dormir et de se reposer se fait sentir si fort par la suite que ces étudiants sont incapables de s'actualiser en assistant aux autres cours de la journée. Ils s'absentent pour combler le besoin de dormir et de se reposer. Les propos d'une répondante illustrent ce point de vue.

Quand j'ai un examen le lendemain je peux étudier toute la nuit. Le dernier examen, j'ai dormi trois heures. Pour les gros examens, ça arrive souvent. J'ai eu un très beau résultat, sauf qu'il a fallu que j'aille me coucher après l'examen. J'aurais pas pu faire ma journée. (S4)

Certains sujets affirment que c'est le stress des examens qui leur cause des insomnies mais ils semblent s'en accommoder :

Quand je me mets à faire simple la veille d'un examen, je révise toute la nuit. Ça fait une nuit agitée quand tu te réveilles pis que tu penses à telle ou telle question. C'est arrivé que j'ai pas été capable. Il y a, a peu près trois semaines, après un examen de bio. J'ai été obligé de m'en aller chez-nous. Là j'étais pu capable. Mais ça m'a tout de même permis de réviser avant l'examen. (S8)

Quand j'ai un examen le lendemain, j'ai de la difficulté à dormir. J'en profite pour étudier. (S10)

Les étudiants interrogés ne semblent pas réaliser que cette pratique peut devenir très néfaste pour leur mieux-être. Ces mêmes répondants (S4, S8 S10) se plaignent de fatigue mais ne voient pas de solution pour remédier à ce manque de repos, certains s'en accommodent et y voient même un avantage. Ils ne réalisent pas que, même si le résultat de l'examen est satisfaisant (besoin d'estime de soi comblé), ils ont dû sacrifier les cours suivants (besoin d'actualisation non comblé) donc, ils auront à revoir seuls les notions contenues dans les cours manqués. De plus, les informations mémorisées la veille de l'examen le sont provisoirement et la concentration est beaucoup moins bonne lorsqu'on est fatigué. Mais, encore ici, ils choisissent les bienfaits immédiats, c'est-à-dire une bonne note pour l'examen du lendemain. Ils combinent le besoin qui se fait sentir plus fortement à l'instant présent sans vraiment se soucier des conséquences pour les autres besoins. Dans ce sens, un des sujets qui dit étudier toute la nuit avant un examen ou manquer de sommeil (S7), affirme que cette pratique a des effets positifs ou n'a pas d'effet négatif sur le résultat et ça, même s'il est incapable d'assister aux cours suivants. Ce qui est important, c'est de combler le besoin d'estime de soi qui est le plus fort en ce moment-là.

Je ne crois pas que ça influence parce que je vais me reposer pis me reprendre... un moment donné. (S7)

Ça n'influence pas sur le résultat puisque j'en profite pour étudier... ben... peut-être que je suis moins concentré, je ne sais pas. Je suis moins en forme aussi. (S10)

J'ai eu un très beau résultat, sauf que peut-être qu'à la longue, je m'en ressentirais. (S4)

Ces répondants commencent à prendre conscience que la façon de combler leurs besoins d'estime de soi au détriment de leurs besoins de dormir et de se reposer n'est peut-être pas l'idéal. Même si quelques-uns semblent hésitants, les étudiants ne sont donc pas convaincus que leurs habitudes de sommeil peuvent influencer leurs performances scolaires. De plus, ils n'ont pas vraiment l'intention d'améliorer leurs pratiques, ils sont même capables de la justifier. Par exemple :

C'est juste dans les cours que je suis fatigué et que je m'endors, le soir je suis capable d'étudier (S5).

De cette manière il justifie ainsi son habitude de se coucher tard. Le sujet trois justifie les cinq heures par nuit qu'il consacre au sommeil comme suit :

J'ai remarqué que plus tu te couches tard, moins tu dors longtemps, moins t'es fatigué.

De cette manière, en étant capable de faire valoir les avantages à moins dormir, il n'a pas à investir pour changer ce comportement.

Il semble que le fait de prendre la santé pour acquise joue aussi un rôle déterminant au niveau des habitudes de sommeil. Encore une fois, les propos des répondants nous

permettent de croire qu'ils comblient le besoin le plus fort au moment présent sans se soucier de la satisfaction des besoins de base.

4.1.3 Activité physique

Un lien existe aussi entre l'activité physique, l'alimentation et le sommeil. En effet, on associe souvent l'insomnie à la mauvaise alimentation et au manque d'exercice physique (Cossette, 1987). De plus, la bonne forme physique a une influence positive sur la santé. Cependant, les bienfaits de l'activité physique sont observables lorsqu'on s'adonne au moins à trois séances d'activités par semaine, d'une durée de 30 à 40 minutes chacune (Nolin, 1996). Le bénéfice s'accroît donc avec la constance. Aussi, les résultats d'une recherche du Conseil des affaires sociales et de la famille (1984) montrent que les étudiants participant à un programme d'activités physiques ont de meilleurs résultats scolaires. Ces études permettent d'avancer que l'activité physique influence positivement le rendement scolaire tout comme le rendement au travail. Cependant, malgré les bienfaits reconnus par plusieurs études, plus de la moitié des canadiens ne se préoccupent pas de l'activité physique, les étudiants interrogés ne font pas exception.

Une enquête de Statistique Canada, effectuée en 1994 (Millard *et al.*, 1996), montre que 56% des Canadiens sont inactifs. Et, les Québécois sont encore moins actifs (Pampalon, 1986). Déjà en 1984, le Conseil des affaires sociales avançait que la pratique de l'activité physique était moins populaire chez les adolescents, en 1999, les données recueillies par Perron *et al.* confirment cette affirmation.

En ce qui concerne les étudiants à risque d'échec du Collège de Chicoutimi, les résultats permettent d'affirmer qu'ils ne sont pas plus actifs que ceux du secondaire et de

la population en général. En effet, l'étude récente du groupe ÉCOBES (1998) a fait ressortir que 30% des étudiants du secondaire au Saguenay-Lac-St-Jean ne pratiquent pas d'activités physiques sur une base régulière. Lors de l'analyse du questionnaire de la présente étude, nous observons que sur une population de 46 répondants, 24 ne pratiquent pas d'activités physiques sur une base régulière. Chez les huit plus faibles, la proportion de ceux qui sont inactifs est aussi importante. En effet, quatre répondants sur huit pratiquent très peu d'activités physiques. Les entrevues recueillies sont encore plus révélatrices à ce sujet. Sur dix étudiants interviewés, huit sont inactifs ou pratiquent très peu d'activités physiques. Parmi les étudiants interrogés dans notre étude, quatre sujets (S7, S8, S4, S10) manquent de motivation ou disent ne pas avoir de temps à consacrer à l'exercice physique.

Le besoin de pratiquer une activité physique semble avoir très peu d'importance et les répondants choisissent de combler d'autres besoins même s'ils connaissent les bienfaits de l'exercice physique pour leur santé. Les propos ci-dessous en sont un exemple :

Je ne fais pas grand chose, à part le snow, je ne fais pas grand chose. À l'autre session je faisais un peu d'entraînement mais je suis toute seule et je trouve ça peu motivant. (S4)

La fatigue semble très présente chez les étudiants en situation d'échec. Nous avons pu constater, lors de l'analyse du besoin de dormir et de se reposer, que plusieurs répondants exprimaient une fatigue. Nous avons donc jugé important de vérifier si ces répondants qui se disent fatigués sont aussi ceux qui ne pratiquent pas ou peu d'activités physiques puisque nous verrons plus loin que les répondants aux entrevues invoquent un lien entre la fatigue et l'activité physique. L'analyse du questionnaire nous révèle qu'en effet, les étudiants qui se disent inactifs sont aussi plus nombreux à invoquer la fatigue.

Pour un nombre de 38 répondants, 27 se disent fatigués, de ces 27, 19 ne pratiquent pas d'activités physiques sur une base régulière. Au niveau des huit plus faibles, la totalité de ceux qui se disent fatigués (4) sont aussi inactifs.

TABLEAU 4.3

Prévalence de la fatigue chez ceux qui pratiquent ou ne pratiquent pas d'activités physiques pour l'ensemble des répondants et les plus faibles.

Activité physique	Ensemble des répondants (n = 38)	Plus faibles (n = 8)
Régulière et accuse de la fatigue	8	0
Très peu ou aucune et accuse de la fatigue	19	4
Régulière et n'accuse pas de fatigue	7	4
Très peu ou aucune et n'accuse pas de fatigue	4	0

L'activité physique semble avoir une grande importance sur le mieux-être. Plusieurs répondants aux entrevues ont bien identifié ce lien ; cependant, ils ne sont pas plus motivés à pratiquer régulièrement une activité physique. Les paroles d'un répondant vont dans ce sens mais, on peut remarquer que même s'il fait un lien entre l'activité physique et le mieux-être, il ne semble pas voir de lien avec son rendement scolaire.

J'aimerais faire de l'exercice physique mais je n'en fais pas, je n'ai pas beaucoup de motivation. Je devrais mais, j'ai pas le temps, pour moi ce qui est important, c'est l'école. Mais ça pourrait m'aider pour ma fréquence cardiaque pis pour passer ma journée, je me sentirais moins fatigué. (S7)

Il est plausible de penser que si ce répondant était en mesure de faire le lien entre l'activité physique et la performance scolaire, sa motivation à faire de l'exercice serait probablement plus grande puisque l'école a une valeur importante pour lui.

Certains sujets considèrent l'exercice physique comme un moyen pour se détendre, ils voient l'importance de l'activité physique pour le mieux-être mais n'ont pas le temps pour s'impliquer. On peut penser que le mieux-être ne semble pas avoir beaucoup d'importance pour eux. Le besoin de pratiquer une activité physique ne semble pas assez fort pour qu'ils choisissent de planifier des heures d'activités physiques dans leur horaire.

Je m'étais inscrit à un cours de «taiebo» pis j'ai été obligé d'arrêter, parce qu'on avait beaucoup d'examens. Je voulais faire une activité pour me détendre mais ça rentrait pas dans mon horaire, j'étais pas capable de la faire. J'aime l'activité physique parce que ça sort le mauvais pis ça aide a se détendre.(S7)

Je fais juste un peu de marche, je sais y faudrait que j'en fasse mais je ne me décide pas, j'ai pas le temps. En plus je fume donc je m'essouffle facilement, ça m'aiderait de faire de l'exercice.(S10)

Aussi, quatre autres interviewés (S2, S3, S5, S9) pratiquent occasionnellement un sport. Enfin, seulement deux étudiants (S1, S6) pratiquent régulièrement une activité physique.

Par ailleurs, les étudiants interrogés ne font pas de lien entre le rendement scolaire et l'activité physique. Ils connaissent les bienfaits de l'exercice physique mais ne sont pas convaincus au point d'en faire une priorité. Ce n'est pas une valeur importante pour eux. En effet, trois d'entre eux (S6, S7, S8) affirment que c'est important pour être bien dans sa peau, pour être en bonne forme physique. Seulement un (S6) de ces trois sujets pratique une activité physique sur une base régulière, les deux autres (S7, S8) disent ne pas avoir le temps. Donc, la plupart des répondants ont les connaissances pour comprendre les avantages à pratiquer régulièrement une activité physique mais ils choisissent de combler d'autres besoins.

Les deux sujets (S1, S6) qui pratiquent un sport régulièrement, le font pour maintenir leur poids. Leur motivation est bien au-delà de leur rendement scolaire. Mais, ils ont pris conscience que l'exercice physique pouvait les aider à répondre à leurs besoins d'estime de soi en s'acceptant d'avantage. Leurs propos reflètent bien cette prise de conscience.

Je me suis mis à couper à deux repas par jour et à faire de l'exercice pour perdre du poids et cette habitude m'est restée. (S1)

Je veux me sentir bien, je veux être à l'aise, ça me dérange pas de prendre 5 ou 6 livres mais en autant que ça ne m'empêche pas de fonctionner. (S6)

Bien que certains étudiants ne semblent pas faire le lien entre le rendement et la bonne forme physique, ils n'affirment pas clairement que ce lien n'existe pas. Par contre, deux des dix étudiants interrogés sont convaincus que l'exercice physique n'a aucune influence sur le rendement scolaire. Or, ces étudiants devraient faire un certain lien car depuis plusieurs années, les programmes des écoles vantent les mérites de l'activité physique, en particulier au niveau de la concentration. Voyons comment ils expriment leurs convictions :

C'est important d'être en forme mais ça n'a aucune influence sur le rendement, non ça n'influence pas . (S2)

L'exercice physique n'a pas d'influence sur mon rendement scolaire. Il a une influence sur mon bien-être à moi, me sentir mieux mais pas sur mon rendement. (S7)

Une relation entre la perception de la santé et la pratique de l'activité physique a été établie dans l'étude de Desharnais et Godin (1995). Selon ces auteurs, plus un étudiant est actif plus il perçoit son état de santé comme étant excellent ou très bon. Comme on peut le noter, les répondants de la présente étude s'expriment différemment. Même

s'ils voient un lien entre la bonne forme physique, le mieux-être et la pratique de l'activité physique, ces étudiants font très peu d'activités physiques et paradoxalement, ils se disent tous en très bonne santé ou en très «bonne forme». Ce qui nous reporte encore à notre interprétation que ces étudiants prennent la santé pour acquise et ne voient pas l'importance de faire des efforts pour la conserver. Seulement deux étudiants interviewés (S7, S8,) confirment ne pas être en forme et avancent que l'exercice physique pourrait les aider :

J'aimerais faire plus d'exercice mais j'en fais pas, je n'ai pas de motivation. (S7)

Je voulais faire une activité pour me détendre mais j'ai été obligé d'arrêter [...] j'y allais pas parce qu'il fallait que j'étudie [...] Je me sentais moins essoufflé, pis on dirait que je me sentais mieux lorsque je faisais de l'exercice plus régulièrement. (S8)

Cependant, même s'ils sont conscients qu'ils retireraient des avantages à être plus actifs, ils demeurent inactifs. Ils ne prennent aucune mesure pour planifier des heures d'activités physiques car, pour eux, être plus actifs physiquement semble inaccessible. Pourtant, si l'on se réfère aux études antérieures (Nolin, 1996), prendre une marche de 30 minutes trois fois par semaine suffirait à obtenir des bienfaits. Donc, qu'est-ce qui les empêche vraiment d'être actifs ? Encore ici, il semble que les bienfaits immédiats jouent un rôle sur la motivation. Selon eux, comme le but de l'activité physique est de conserver une bonne forme physique et qu'ils se disent en forme et en santé, l'activité physique n'est pas une priorité dans le choix de leurs habitudes de vie.

Les étudiants interrogés connaissent l'importance de l'activité physique pour le mieux-être ; cependant, ils semblent avoir d'autres préoccupations que celle de se maintenir en forme. Pourtant, la pratique d'une activité physique pourrait être une solution au

problème de stress ou de sommeil vécu par ces étudiants. Ainsi, on peut conclure en affirmant qu'ils ne semblent pas réaliser que la pratique régulière d'une activité physique pourrait les aider à combler certains besoins qu'ils ont de la difficulté à satisfaire.

4.2 Besoin de sécurité

4.2.1 Tabac, alcool et drogue

La consommation de drogues, de cigarettes et d'alcool est très populaire chez les jeunes. En effet, d'après l'étude du groupe ECOBES (1998), près de 30% des jeunes du secondaire fument la cigarette, 34% consomment la marijuana, 24% le hachisch et près de 14% font usage de drogues chimiques. Les chiffres concernant la consommation d'alcool sont tout aussi impressionnantes, près de 74% des adolescents prennent occasionnellement ou régulièrement des boissons alcoolisées. Quelques années auparavant, la Fédération des Cégeps (1983) publiait des données concernant la consommation de tabac, d'alcool et de drogues des étudiants des cégeps. Selon eux, 25% des étudiants de l'ordre collégial fument, 10% consomment de l'alcool et 4% font usage de la drogue. Un lien étroit semble exister entre la consommation de drogues, d'alcool et de cigarettes et les difficultés scolaires. En effet, l'usage de ces substances fait partie intégrale du profil des jeunes en difficulté d'apprentissage (Camirand. 1996). De plus, selon Paquet (1989), l'abus de ces substances pourrait être une stratégie employée afin de s'adapter au stress lorsque le manque de confiance en soi et le sentiment d'impuissance sont présents.

Parmi les étudiants à risque d'échec, la consommation de cigarettes, de drogues et d'alcool est très répandue. L'analyse des données recueillis par le biais du questionnaire révèle que près de 50% des répondants fument la cigarette. La proportion des fumeurs

chez les plus faibles d'entre eux est encore plus forte puisque parmi les huit plus faibles, cinq fument la cigarette.

TABLEAU 4.4

Prévalence des fumeurs chez les plus faibles par rapport à l'ensemble

Cigarette	Ensemble des répondants (n = 38)	Plus faibles (n = 8)
Fumeurs	15	5
Non-fumeurs	23	3

La consommation de drogues est tout aussi répandue chez les étudiants à risque d'échec puisque la moitié des répondants affirment consommer ces substances. Cependant, du côté des plus faibles, ce n'est pas la majorité qui fait usage de drogues bien que la proportion des adeptes se rapproche beaucoup des chiffres recueillis au secondaire.

TABLEAU 4.5

Consommation de drogues les plus faibles par rapport à l'ensemble

Drogue	Ensemble des répondants (n = 38)	Plus faibles (n = 8)
Jamais	19	4
Parfois	11	1
Régulièrement	8	2

La consommation d'alcool est aussi très populaire chez les répondants. La majorité des étudiants interrogés consomment de l'alcool, soit régulièrement ou à l'occasion. Cependant, les étudiants les plus faibles sont moins nombreux à consommer régulièrement de l'alcool que l'ensemble des répondants.

TABLEAU 4.6

Prévalence de la consommation d'alcool chez les plus faibles par rapport à l'ensemble

Alcool	Ensemble des répondants (n = 38)	Plus faibles (n = 8)
Jamais	5	1
Parfois	22	7
Régulièrement	11	0

Cependant, l'analyse des entrevues montre une différence avec les résultats obtenus par l'analyse des données du questionnaire.

Parmi les dix sujets interrogés, six d'entre eux n'ont jamais touché à la drogue. Certains des sujets (S1, S5, S10) avouent avoir consommé de la drogue au secondaire et à la session d'intégration mais ont cessé depuis. Un seul des étudiants interrogés consomme de la drogue occasionnellement:

Je prends de la drogue à l'occasion, pas souvent. Comme tous les jeunes de mon âge ! J'en prends quand quelqu'un m'en offre mais j'en achète pas. Non, je ne suis pas accroché. (S3)

D'autres répondants affirment avoir déjà été des consommateurs de drogues antérieurement mais ont cessé depuis :

La drogue, j'ai arrêté. J'ai été un gros consommateur au secondaire pis j'ai arrêté. (S1)

J'ai pris de la drogue avant, mais j'ai arrêté cet été. J'en ai pris à mon année d'intégration au cégep pis au secondaire. (S5)

Avant je fêtais plus. J'ai fait ma jeunesse pendant que c'était le temps, je n'étais pas branché pareil sur ce que j'allais faire. Là je voudrais pas le faire parce que ça irait moins bien l'école, je suis ben contente que ce soient faites mes folies. On sortait tous les soirs, on rentrait tard, prenait beaucoup de boisson, on prenait de la drogue aussi. (S10)

Même si on s'attendait à avoir une forte proportion de fumeurs dans le groupe interrogé puisque, selon les études antérieures, la proportion de fumeurs est à la hausse chez les étudiants ayant certaines difficultés scolaires, des étudiants consultés dans cette étude, seulement deux (S3, S10) des dix répondants fument régulièrement pendant que deux autres (S1, S6) avouent fumer une ou deux cigarettes lors d'une sortie et un des sujets (S2) a cessé depuis un an.

De plus, un des deux sujets qui fument régulièrement est bien conscient des effets sur son bien-être mais la décision d'arrêter est difficile à prendre. De plus, son apparence physique à trop d'importance pour qu'elle prenne la décision de cesser, elle a peur de prendre du poids.

En plus, je fume ça fait que je suis essoufflé rapidement. Je sais qu'y faudrait que j'arrête mais je ne me décide pas. J'ai peur d'engraisser, pis devenir grosse si j'arrête. Je vais sûrement manger plus si je ne fume pas. (S10)

Le besoin d'estime de soi se fait sentir trop fortement pour qu'elle prenne la décision de cesser ce comportement délétère.

Quant à l'alcool, la situation de consommation des étudiants interrogés se rapproche de celle des étudiants du secondaire et de celle des étudiants consultés par questionnaire au tout début de cette étude. En effet, sur dix étudiants interrogés, quatre prennent de l'alcool au moins une fois par semaine. De plus, les six autres disent consommer de l'alcool occasionnellement. Pour plusieurs d'entre eux, c'est une façon de fêter. Il semble que les conséquences imposées par la loi lors de conduite en état d'ébriété influencent grandement la consommation d'alcool des répondants. Le fait de prendre la voiture à la

fin de la soirée diminue considérablement la quantité d'alcool consommé selon ce que disent les étudiants.

De la boisson, à la maison j'en prends pas. Dans les bars, ça dépend si j'ai l'auto ou pas, quand j'ai l'auto, je ne bois pas mais lorsque je ne l'ai pas j'en prends. Je prends environ six ou sept bières dans la soirée, ça dépend de mon budget et du prix de la bière. J'en ai pris quatre l'autre jour pis j'ai pris la voiture, j'ai eu la peur de ma vie. J'avais peur que la police me pogne. (S5)

Je sors les fins de semaine. Je peux prendre une ou deux bières des fois cinq ou six ça dépend comment je file, ça dépend aussi si j'ai mon auto. Je reste loin de la ville, donc si j'ai une place à coucher après la soirée, je vais fêter plus. J'aime ça fêter, ça fait du bien. (S10)

Comme on peut le constater, la peur des conséquences de conduire en état d'ébriété semble être, pour eux, une motivation plus grande à consommer moins d'alcool que le maintient d'une bonne santé.

Un seul sujet fait un lien entre sa santé et la consommation d'alcool. Il précise qu'il fait des choses qui peuvent affecter sa santé. On peut entrevoir ici une prise de conscience au niveau des comportements qui affectent la santé, mais l'étudiant maintient tout de même ses mauvaises habitudes, il dit :

Je sors beaucoup, je rentre tard, je ne fais pas attention. C'est surtout les fins de semaine, je rentre vers cinq heures, je prends de la boisson aussi, habituellement toutes les fins de semaine. (S3)

Ce même étudiant, dans son discours, précisait aussi que ses comportements auraient une influence sur sa santé s'il avait 40 ans mais pas maintenant qu'il est jeune. La santé pour lui semble donc une préoccupation, mais pour plus tard. Ses propos confirment l'interprétation que les étudiants prennent la santé pour acquise et n'ont rien

à faire dans l'immédiat. En général, les répondants ne semblent pas voir les effets à long terme de leur comportement délétère.

4.2.2 Stress

Le besoin de sécurité est aussi influencé par le niveau de stress que vit l'individu. En effet, le stress semble avoir une grande influence sur l'état de santé des individus et il pourrait empêcher d'être productif et heureux autant à l'école qu'à la maison. Dans ce sens, les travaux de Legault (1994) font ressortir un lien entre le stress et l'usage de substances tel l'alcool, le tabac et les drogues. Il arrive qu'un trop grand stress génère un sentiment d'impuissance qui amène l'individu à compenser par l'usage de tabac, d'alcool et de drogues. De ce fait, Moisan (1996) avait aussi observé un lien entre l'usage du tabac et le stress. Les résultats de l'étude sur les écoles montréalaises (Moisan, 1996) montrent que 46% des répondants masculins qui fument se disent aussi stressés et 45% des répondants féminins vivant un stress font aussi usage de cigarettes. Ce lien entre le stress et les habitudes de tabagisme a été observé aussi lors d'une enquête de Statistique Canada (1994). Selon cette étude, le stress chronique chez les individus de 15 ans et plus prédispose au tabagisme. D'ailleurs, dans l'enquête *Aujourd'hui les jeunes du Saguenay-Lac-St-Jean*, conduite par le groupe ECOBES (Veillette *et al.*, 1998), la détresse psychologique a été retenue comme étant un facteur de risque en ce qui concerne le tabagisme. En plus, cette même enquête révèle que le fait de ne pas se sentir bien à l'école augmente les chances d'être consommateur abusif de drogues ou d'alcool.

Le stress est présent aussi chez les étudiants à risque d'échec. Nous avons constaté que plus de 30% des répondants au questionnaire avouent être stressés. La proportion des étudiants qui se disent stressés est encore plus grande chez les plus faibles.

Par contre, on observe pour l'ensemble des répondants, qu'il y a autant de non-fumeurs que de fumeurs qui se disent stressés. Cependant, au niveau des étudiants plus faibles, il y a plus de fumeurs qui avouent vivre un stress. On ne peut pas conclure, par ces chiffres, que le stress influence vraiment la consommation de cigarettes. Le fait que le niveau de stress soit matière à interprétation et différent d'une personne à l'autre a possiblement eu une influence sur ces résultats. De plus, les questions 46 et 66 du questionnaire se rapportant au stress étaient peut-être trop spécifiques puisque la question 66 identifiait deux sources de stress soit le travail et les études. Or, le fait de ne pas travailler peut devenir une source de stress pour un étudiant. La question se rapportant au stress aurait probablement été plus significative si elle avait été posée de façon plus générale. La collecte des données par questionnaire nous limite lorsqu'il est nécessaire d'approfondir pour une meilleure compréhension.

TABLEAU 4.7

Prévalence des étudiants qui vivent un stress par rapport à l'usage de la cigarette pour l'ensemble des répondants.

	Ensemble des répondants (n = 38)	Plus faibles (n = 8)
Fumeurs et stressés	5	3
Fumeurs et non stressés	10	3
Non-fumeurs et stressés	7	1
Non-fumeurs et non stressés	16	1

Par contre, on peut voir apparaître un lien entre l'usage de drogues et la consommation de cigarettes. Les fumeurs sont plus nombreux à consommer des drogues régulièrement. Nous observons aussi une nette différence entre les fumeurs et les non-fumeurs qui ne consomment pas de drogues. Les non-fumeurs ne consomment, pour une grande majorité, aucune drogue.

Tableau 4.8

Prévalence de l'usage de drogues chez les fumeurs et non-fumeurs

	Ensemble des répondants (n = 38)	Plus faibles (n = 8)
Drogues régulièrement et cigarettes	7	2
Drogues régulièrement et non-fumeurs	1	0
Drogues à l'occasion et fumeurs	5	2
Drogues à l'occasion et non-fumeurs	6	0
Aucune drogue et fumeurs	3	1
Aucune drogue et non-fumeurs	16	3

À la lumière des données recueillies, il est difficile de faire le lien entre l'usage de substances compensatoires et le stress. En effet, les étudiants qui affirment être stressés (S2, S4, S6, S7, S8) ne fument pas, consomment de l'alcool à l'occasion et n'ont jamais pris de drogues. De plus, le sujet 3 n'aborde pas la notion de stress alors qu'il fume, prend de la drogue à l'occasion et boit de l'alcool régulièrement. Soulignons encore une fois, que les étudiants interrogés ont reçu une session complète de cours portant sur les habitudes de vie. Leurs connaissances des conséquences immédiates de l'abus de certaines substances ont peut-être influencé leur choix. Même si le lien entre les habitudes de consommation des étudiants et le stress ne peut être établi clairement, certains affirment subir un grand stress. Les sujets qui se disent stressés identifient deux causes, l'une fait référence aux examens et l'autre se synthétise dans la peur de manquer de temps comme l'illustrent les propos suivants des étudiants.

Je suis une personne stressée, les examens, mon travail me stressent. J'ai toujours été comme ça, je suis de même. Ça ne me prend pas grand chose pour me stresser. (S4)

Je suis une personne très stressée. Je suis même allé en thérapie pour ça mais j'ai de la misère à trouver pourquoi je suis si stressé. (S8)

Je suis une personne très stressée, mais je le gère bien. Je suis tellement habitué. Je gère trop, mais je gère bien en tout cas peut-être pas, je ne le sais pas en tout cas ça me fera pas perdre mes moyens, je vais prendre de bonnes respirations et ça passe. (S7)

Les répondants qui affirment être stressés sont conscients que le stress influence grandement leur vie. Certains voient un lien entre le stress et leur bien-être. Ils sont capables d'associer le stress avec certains malaises physiques tels les maux de tête, l'augmentation de la tension artérielle et le sentiment de fatigue à la fin de la journée, comme le dit si clairement un répondant.

Tu sais ça mine ma vie. J'ai des moments où je suis tellement stressé que j'ai mal à la tête, c'est un gros problème dans ma vie, je suis même stressant pour les autres. En rapport avec l'école, c'est lors des examens, là je deviens folle, d'ailleurs après chaque examen je fais un coup de pression ça c'est automatique, tellement je viens que ça me stresse. Ça gruge mon énergie, le soir je suis tellement vidé, vidé, moi c'est au niveau du stress, il me gruge. (S8)

Un autre sujet affirme que le stress influence son apprentissage. Il dit :

En stage ça me dérange, je suis stressé pis j'ai peur de me tromper, souvent je sais la réponse mais chu tellement stressé que je pense pis je la trouve pas. (S7)

Cependant, ces répondants semblent ne pas connaître ou connaissent très peu les moyens pour gérer le stress. L'exercice physique pourrait possiblement les aider à gérer ce stress, mais comme nous l'avons montré, ils n'y croient pas suffisamment pour lui consacrer du temps.

En effet, ces même répondants qui se disent stressés sont aussi inactifs et n'ont pas de temps ni de motivation à faire de l'exercice physique. Pourtant, le sujet 8 qui

avance que le stress mine sa vie, fait aussi le lien entre l'exercice et la détente mais son souci d'être performant l'amène à choisir d'étudier au détriment de l'exercice physique. Les bienfaits de l'exercice physique n'étant pas aussi tangibles sur les résultats scolaires que les heures d'étude consacrées, il choisit de demeurer inactif.

Nous verrons aussi dans l'analyse du besoin d'estime de soi qu'un lien existe entre le stress et la satisfaction de ce besoin. En effet, trois répondants (S4, S7, S8) qui se disent très stressés ont aussi un grand souci de performance et expriment un manque de confiance en soi.

4.3 Besoin d'amour et d'appartenance

De tous les besoins qui ont fait l'objet de recherches dans le domaine de l'éducation, le besoin d'amour et d'appartenance est sans doute le plus négligé. L'enquête régionale *Aujourd'hui les jeunes du Saguenay-Lac-St-Jean* (Perron *et al.*, 1999) rapporte que l'indice de satisfaction à l'école peut être un facteur associé à la réussite scolaire. Ces chercheurs abordent le vécu à l'école en trois volets : le climat relationnel (relations que l'élève entretient avec ses professeurs et la direction de l'établissement), le climat éducatif (contenu des cours, des méthodes et sommes de travail exigé) et, enfin, l'environnement scolaire (équipement et horaire). La relation avec les pairs est explorée seulement pour expliquer l'influence des autres sur les comportements délinquants.

Le besoin d'amour et d'appartenance fait allusion à l'ensemble des relations interpersonnelles de l'individu. Nous avons exploré, par le biais du questionnaire, plusieurs composantes qui nous apparaissaient significatives quant à la satisfaction de ce besoin soit, la capacité à être soi-même, la qualité des relations avec les autres et l'appartenance

à un groupe. Ces composantes nous permettent d'étudier comment les étudiants à risque d'échec perçoivent leurs relations avec les autres et comment ils se perçoivent en relation avec les autres, afin de mettre en évidence la qualité de leurs relations interpersonnelles.

Par ailleurs, le fait d'être capable d'exprimer ses sentiments semble une pratique peu courante pour ces étudiants. Seulement 50% des répondants affirment être capables d'exprimer ce qu'il vit. Or, Bujold (1994) rapporte que «les émotions des étudiants et le degré d'acceptation qu'ils en ont, conditionnent le contrôle qu'ils peuvent avoir sur leurs réactions et leurs actes» (p.48). Nous pouvons donc supposer que, si les étudiants sont incapables d'identifier et d'accepter leurs sentiments, ils ont de bonnes chances que leurs réactions ne soient pas adaptées à la situation mais plutôt le reflet de leurs états intérieurs. Ainsi, les choix qu'ils font par rapport à leurs habitudes de vie peuvent être influencés par leur état émotionnel. Le questionnaire n'évaluait pas la reconnaissance des sentiments ; cependant, si le partage de ces sentiments est difficile pour eux, il est plausible de penser qu'il y a, peut-être, une difficulté à les identifier ou encore à les accepter.

De plus, on peut constater que la moitié des répondants affirment éprouver de la gêne. Or, la timidité nous semble peu favorable à la prise de contact avec les autres. Pourtant, selon la majorité des étudiants à risque d'échec, ils entrent facilement en contact avec les autres. Cette facilité d'entrer en relation, telle qu'avancée par les répondants, nous semble paradoxale compte tenu qu'ils sont gênés et ont de la difficulté à exprimer leurs sentiments. Ces contradictions proviennent probablement de la signification qu'ils attribuent à une bonne relation.

De façon générale, le besoin d'amour et d'appartenance semble comblé pour la majorité des étudiants ayant répondu au questionnaire et ce, autant pour les plus faibles que

pour l'ensemble des répondants. Le tableau suivant reflète les réponses des étudiants aux questions se rapportant aux composantes du besoin d'amour et d'appartenance.

TABLEAU 4.9

Composantes du besoin d'amour et d'appartenance pour l'ensemble des répondants et selon les répondants les plus faibles .

	Ensemble des répondants (n = 38)		Étudiants plus faibles (n = 8)	
	Oui	Non	Oui	Non
Expression des sentiments	18	20	5	3
Gêne	21	17	4	4
Contacts faciles avec les autres	27	11	5	3
Facilité d'écoute	37	1	7	1
Facilité à entrer en relation	26	12	4	4
Se sent aimé	36	2	7	1
Cache sa personnalité aux autres	12	26	2	6
Se sent appartenir à un groupe	19	19	7	1
Aime le travail d'équipe	29	9	5	3

Plusieurs auteurs, tels De Man *et al.* (1992); Marthunen *et al.* (1993), reconnaissent qu'à l'adolescence, les relations sociales ont une grande importance. Selon eux, les problèmes au niveau des relations interpersonnelles sont des facteurs prédisposant au suicide. Si l'on en croit les propos des répondants de la présente étude, ce besoin d'établir des relations sociales semble une grande préoccupation aussi pour le jeune adulte. De plus, selon la théorie de Maslow (1972), le besoin d'amour et d'appartenance étant situé avant les besoins d'estime de soi et d'actualisation, l'étudiant ayant une grande préoccupation d'aimer et d'être aimé comblera ce besoin avant de se préoccuper des besoins supérieurs. L'étudiant sera mieux disposé et plus motivé à satisfaire son désir de savoir, si les besoins inférieurs sont satisfaits. Ainsi, l'étudiant peut négliger ses études afin de se

retrouver entre amis, avec son ami/e de cœur ou encore sera moins disposé aux études lors de conflits avec des personnes significatives.

D'ailleurs, l'étude menée par Anderson (1987) montre que les tensions personnelles et, en particulier, celles vécues dans la famille, sont des éléments qui peuvent altérer le rendement scolaire. Les propos d'un des sujets interrogés illustrent bien cette affirmation. Ce sujet n'est certainement pas le seul dans ce cas, même si les autres répondants n'ont pas identifié cette situation. On peut constater, aussi, par ses propos, que le fait que les besoins inférieurs ne sont pas comblés influence la motivation à combler les autres besoins.

Ben quand j'ai eu un problème avant de partir pour l'école, comme par exemple, si je me chicane avec ma mère, ben j'y pense en cours pis je suis moins attentive. (S4)

Les propos qui suivent illustrent bien ce que nous avancions plus haut, soit que le besoin d'amour et d'appartenance prend beaucoup de place dans la vie des étudiants à risque d'échec.

J'aime le cégep parce que je connais plein de personnes que je connaissais pas avant [...] (S1)

Ben, mes valeurs, il y a ma famille, mon chum pis mes amis sont vraiment importants pour moi. (S2)

Au cégep, on se fait plein d'amis. Mes amies sont très importantes pour moi. Je me sens bien avec elles. Je suis moins gênée, un vrai bout en train. Je me sens importante dans le groupe. (S3)

Je vis dans une bonne famille pis j'ai beaucoup d'amis, j'ai besoin de monde pour vivre, c'est sûr que j'ai besoin de mes amis. J'ai besoin d'être entouré, j'aime pas ça, être seule. (S4)

C'est important d'avoir des amis, je pense que si t'as pas d'amis tu peux pas être retenue quelque part. Comme si j'avais pas d'amis au cégep, je trouverais ça plate. (S5)

Mon but c'est toujours une belle relation avec ma famille, toujours être entouré d'amis, pis pas me sentir tout seul, c'est très important. (S9)

Comme on peut le voir, le besoin d'amour et d'appartenance est très significatif dans la vie de la majorité des répondants. Les propos de certains répondants permettent même de penser qu'une défaillance au niveau de ce besoin d'amour et d'appartenance peut influencer l'apprentissage.

Hier, je devait étudier parce que ma blonde travaillait, mais finalement elle était en congé. Cela faisait trois jours qu'on ne s'était pas vu, ça fait que finalement on s'est rencontré pis j'ai pas étudié. (S1)

Il est évident que le besoin d'amour et d'appartenance n'est pas le seul pris en compte par le sujet 1. L'étudiant aurait dû planifier de façon à prévoir, mais il a tout de même comblé son besoin d'amour et d'appartenance avant celui de s'actualiser par les études. Encore là, dans le cas de plusieurs des sujets, il apparaît que le besoin d'amour et d'appartenance non comblé a une influence sur leur motivation en rapport avec l'école.

Les propos suivants illustrent bien cette lecture :

À ma session d'intégration ça c'est mal passé. J'étudiais pas, j'étais tout seul, j'aime pas être tout seul au cours, je trouve ça plate. J'avais pas d'amis dans ce temps-là. Cégep 1, je viens de Jonquière, pis je ne connaissais pas de monde. J'aime pas venir à l'école pis retourner. (S5)

Dans le même sens, les répondants 8 et 9 expriment bien toute l'influence du support par les pairs. Cette problématique a fait l'objet de plusieurs études tels Villeneuve

(1999), Belleau (1994), D'Amour (1993) et Lacasse (1991) pour n'en citer que quelques-uns.

Voyons ce que les étudiants expriment :

Je trouve ça le fun le cégep, je me suis fais un nouveau réseau d'amis, une vie plus sociale, je trouve que ça m'a apporté beaucoup, beaucoup, beaucoup. Juste de voir les filles au local de retour à l'école, ça me motive moi le matin, on s'encourage, pis y'a une belle dynamique dans le groupe. C'est le fun. (S8)

Ben la première année, c'était très plate. J'étais en intégration pis je connaissais personne, c'était pas du monde de ma technique, ça fait que je pouvais pas les suivre dans les cours parce que le groupe changeait à chaque matière. Y'a juste en bio que j'étais avec le groupe de soins, c'était vraiment plus plate. (S9)

On peut conclure que le besoin d'amour et d'appartenance est si fort pour ce groupe d'étudiants que souvent, ils choisissent de combler ce besoin au détriment des besoins inférieurs. Ils vont parfois choisir de sortir tard entre amis à la place de se reposer même s'ils ressentent la fatigue. Nous pouvons comprendre aussi que compte tenu de l'importance qu'ils accordent aux relations sociales, ils choisissent de délaisser un peu pour certains et beaucoup pour d'autres, les besoins de s'actualiser par les études afin de combler l'appartenance. Le besoin d'amour et d'appartenance exerce une pression si forte qu'il influence le choix des habitudes de vie des répondants.

4.4 Estime de soi

L'estime de soi fait référence à la représentation que la personne se fait d'elle-même, à son identité personnelle et à la manière qu'elle se perçoit. Certaines études diffèrent la perception globale et la perception spécifique dans différentes circonstances, (L'Écuyer, 1994 ; Viau, 1994). Antérieurement, Hansford et Hattie (1982) ont démontré

que la représentation globale qu'a la personne d'elle-même était peu significative quant aux résultats scolaires. En fait, selon eux, la personne qui a une vision positive d'elle-même n'obtient pas nécessairement des résultats scolaires plus élevés. Par contre, l'estime de soi académique, pour reprendre les termes de Perron et ses collaborateurs (1999), semble avoir une influence considérable sur les résultats scolaires. En effet, l'étude de Perron *et al.* (1999) montre que plus un étudiant juge que ses capacités à apprendre sont faibles, plus il obtient de faibles résultats. Cette étude rapporte aussi que l'estime de soi générale influence la performance scolaire seulement chez les étudiants ayant une vision négative d'eux-mêmes.

Cet aspect de l'estime de soi spécifique avait été exploré quelques années auparavant dans le contexte de la théorie de l'apprentissage social (O'leary, 1985). Cette théorie fait référence au sentiment de compétence et explique que la perception que les gens se font de leur capacité influence leurs comportements, leur motivation et leurs réactions émitives. Par la suite, Dooner (1991) appuie les propos d'Oleary (1985) en disant que le sentiment de compétence influence la motivation et le comportement de l'individu. Il ajoute qu'un sentiment de compétence faible contribue à augmenter le niveau de stress d'un individu et ainsi à diminuer le niveau de bien-être de la personne.

Nous avons donc classé ensemble les facteurs qui nous semblaient traduire du niveau de bien-être de l'individu. Ces facteurs ont aussi une influence sur l'estime de soi et contribuent à l'augmenter ou à la diminuer.

En effet, selon Maslow (1972), l'estime de soi est fortement influencée par la rétroaction des autres. L'être humain a besoin d'être reconnu comme quelqu'un de valable.

C'est à travers l'accomplissement des différents rôles que l'individu comble son besoin d'estime de soi.

Selon les réponses obtenues par le biais du questionnaire, les répondants semblent avoir, en général, une bonne estime de soi. Par contre, au niveau de la satisfaction de leurs efforts, on observe que près de la moitié des répondants ne sont pas satisfaits des efforts qu'ils font pour réussir. Ils semblent donc conscients qu'ils pourraient investir un peu plus.

Cependant, en ce qui concerne les résultats des étudiants plus faibles, le tableau est différent. Les étudiants ayant cumulé une moyenne plus faible sont pour la majorité, satisfaits de leurs efforts. Est-ce qu'ils investissent suffisamment? Sont-ils conscients des efforts qu'ils doivent faire?

Selon les propos de Kosier (1982), le bien-être se définit comme étant la capacité d'être spontané, de faire face aux situations nouvelles, d'être autonome et indépendant. Elle ajoute que l'individu qui s'apprécie, qui apprécie les autres et est capable de relations profondes chemine vers un état de bien-être. Toujours selon Kosier, la confiance en soi et aux autres contribue à augmenter l'état de bien-être de l'individu.

Or, dans la présente étude, près de la moitié des répondants affirment avoir de la difficulté à entrer en relation avec les autres. La proportion chez les plus faibles est encore plus grande puisque la moitié affirme avoir des difficultés à prendre contact avec les autres. De plus, toujours au niveau des plus faibles, presque la totalité a des réticences à faire confiance aux autres. Ces constats semblent montrer qu'il est plausible de penser

que le niveau de bien-être des répondants n'est pas aussi bon qu'ils semblent vouloir le faire croire.

TABLEAU 4.10

**Facteurs de niveau de bien-être pour l'ensemble des répondants,
comparativement aux plus faibles**

	Ensemble des répondants (n = 38)		Étudiants plus faibles (n = 8)	
	Oui	Non	Oui	Non
Bien dans sa peau	31	7	8	0
S'aimer soi-même	33	5	8	0
Confiance en ses capacités	30	8	8	0
Satisfaction de ses efforts	19	19	2	6
Se sentent appréciés des autres	35	3	7	1
Satisfais de ses réalisations	34	4	6	2
Se sentent aimés des autres	36	2	7	1
Capacité à entrer en relation avec les autres	27	11	4	4
Ouverture à des expériences nouvelles	31	7	6	2
Confiance aux autres	31	7	3	5

L'analyse des entrevues révèle un tout autre portrait. Dans la présente étude, les étudiants parlent beaucoup de la confiance en soi. Si on en juge par les propos recueillis, les étudiants eux-mêmes associent la confiance en soi au sentiment de compétence. Rapelons que les répondants avaient tous une moyenne académique se rapprochant du 60% au secondaire. Ces étudiants qui ont obtenu de faibles résultats au secondaire semblent avoir une confiance en soi limitée. En effet, parmi les dix répondants, sept (S3, S4, S5, S7, S8, S9, S10) affirment avoir à travailler leur confiance en soi. Ils se dévalorisent devant l'échec et la critique, ont de la difficulté à parler d'eux et ont un grand besoin de rétroaction positive. Déjà en 1992, Larose et Roy présentaient un profil semblable des

nouveaux arrivants au collège. Selon ces auteurs, ceux-ci sont anxieux en situation d'apprentissage, ont peur d'échouer et se perçoivent comme peu compétents à apprendre. Les nouveaux arrivants d'aujourd'hui ne sont pas différents de ceux de 1992.

L'opinion que les autres ont d'eux apparaît comme un facteur influençant la vision qu'ils ont d'eux-mêmes. L'approbation, le fait de se sentir acceptés dans les normes sociales et être complimentés semblent contribuer à leur valorisation et ainsi à augmenter la confiance qu'ils ont en eux. Il n'est donc pas étonnant que le besoin d'amour et d'appartenance soit important pour eux.

Le milieu scolaire n'a peut-être pas assez évolué dans ce sens. Les professeurs et les autres acteurs du milieu auront, certainement, un rôle à jouer afin d'augmenter le sentiment de compétence de ces étudiants, c'est possiblement en utilisant la valorisation des réussites de chacun d'eux que les étudiants s'estimeront plus compétents dans leurs savoirs, leurs savoir-faire et leurs savoir-être. Peut-être que si l'école donne la chance à chacun de réussir selon ses propres capacités et de mettre en valeur ses points forts, la réussite serait plus accessible pour les individus. Les répondants semblent avoir besoin de l'approbation de personnes significatives pour se sentir compétents. Les acteurs du milieu scolaire ont donc un rôle important à jouer selon ces étudiants.

De plus, ces étudiants se définissent par ce qu'ils font car il paraît difficile pour eux de dire ce qu'ils sont vraiment. Ce qui nous ramène au sentiment de compétence qui devient, dans ce sens, important. Pour eux, ce qu'ils font est représentatif de ce qu'ils sont, cela nous amène à penser qu'il est probable que la réussite joue un rôle au niveau de la perception de soi.

Les propos de certains répondants sont très éloquents à ce sujet.

Je pense que ça marche par objectif personnel, pas dans tout mais si tu commences par une bonne note, c'est sûr que tu vas réussir. Tu vas te dire que tu es bonne là-dedans et tu vas avoir une bonne note à la fin de la session. Quand tu commences par une mauvaise note ben, tu te dis dans ta tête que t'es pas bonne, que t'es pas capable pis ça te tente plus de remonter la pente. Tu va être moins motivé. (S3)

Au secondaire je passais tout juste...même pas y'a des matières que je ne passais pas. J'avais l'impression que j'étais pas...e... faite pour ça. Je me disais j'suis pas ben intelligente, mais e... j'sais pas, j'avais de la difficulté à apprendre mais, tu vois c'est pas vrai parce que là je réussis, j'apprends très bien. (S8)

Avoir une bonne note à la première session m'a donné le coup de pouce pour continuer. Je me suis dit t'es capable, t'as été capable d'avoir une bonne note donc tu vas être encore capable. (S7)

Nous pouvons voir ici toute l'importance de la réussite sur la motivation. De plus, l'étudiant qui réussit bien se perçoit aussi plus positivement, la réussite contribue à augmenter l'estime de soi académique et le motive à en faire davantage pour arriver à avoir des résultats encore meilleurs. Par contre, pour les étudiants ayant une moyenne plus faible, l'estime de soi spécifique semble prendre plus d'importance.

En effet, plusieurs des sujets parlent d'eux en terme d'accomplissement d'une tâche. Il semble difficile pour les répondants de parler d'eux-mêmes, ils esquivent donc la question en parlant de ce qu'ils font. Ce qui donne de l'importance à l'estime de soi spécifique. Il est probablement très important pour eux de se sentir bons dans les tâches auxquelles ils sont confrontés afin de combler leur besoin d'estime de soi.

Je me considère comme quelqu'un d'impliqué socialement, je suis quelqu'un qui fait beaucoup de sport. À part ça je suis quelqu'un qui étudie dans son domaine. (S1)

Je suis une personne fiable qui remet ses travaux à temps pis qui est tout le temps à l'ordre. (S2)

Certains même se décrivent à partir de leurs états intérieurs. Le fait d'avoir de la difficulté à parler d'eux est peut-être un signe d'une estime de soi faible.

Ben je suis une personne bizarre, a peu près rien me stresse, tout me stresse. Je me vois comme une personne qui a confiance en soi mais avec des limites. (S4)

Je suis une personne très, très, très stressée, très perfectionniste, très exigeante envers les autres et envers moi-même. Je suis très tout. (S8)

Minimiser l'échec, accepter la critique, se valoriser par leurs réussites sont des attitudes qui semblent avoir une influence considérable sur la confiance en soi selon certains des répondants. Dans leurs propos, on peut voir aussi toute l'importance qu'ils accordent à l'approbation des autres.

Un des sujets nous présente une situation où par le fait d'avoir manqué une seule technique qu'il connaissait très bien en laboratoire, se dévalorise et oublie les fois où elle a très bien réussi.

Comme une technique que j'ai apprise par cœur et que je manque, je suis gêné devant le patient. Je me dis qu'il va penser que je suis pas bonne. C'est incroyable quand je fais quelque chose de pas correct, j'accepte de me faire reprendre mais en-dedans de moi je rage, ça me choque. Ben sûr j'y sauterai pas dessus (l'enseignant) mais ça me choque en-dedans parce que je me dis que je suis pas bonne. C'est sûr y faudrait que j'accepte de me tromper des fois. (S3)

Un autre affirme :

J'aimerais être correcte tout de suite, pas faire de fautes. Il faudrait que je réussisse tout, tout de suite, faudrait pas que je me trompe. J'essaye de me dire que c'est pas si grave si je me trompe parfois mais j'ai de la misère. J'ai beaucoup de misère avec la confiance en soi, je fais comme m'abaisser. (S6)

Je ne suis pas sûre de moi, j'ai l'impression que je suis correcte mais je ne suis pas sûre. Quelque part, je sais que je suis bonne mais j'ai besoin qu'on me le dise pour me rassurer. J'ai un grand besoin de l'approbation des autres. (S8)

Le besoin d'estime de soi de ces répondants est très influencé par la rétroaction des autres. On peut percevoir aussi la fragilité de la perception de soi, car un simple échec dans l'accomplissement d'une tâche influence négativement l'image qu'ils ont d'eux-mêmes et contribue à diminuer leur confiance en soi.

La rétroaction positive semble très importante pour augmenter la confiance en soi. Les propos suivants montrent bien l'importance qu'ils accordent au fait de se faire dire «tu as bien réussi» par le professeur.

J'ai un problème au niveau de la confiance, y faut tout le temps que je me fasse pousser, je ne suis pas la personne qui va s'avancer pour faire une technique, y faut que le prof. me dise vas y! t'es capable. (S9)

Je suis tout le temps en train de penser, est-ce que j'ai été correcte, est-ce que j'aurais pu faire mieux. J'ai un grand besoin d'être valorisée par les autres ça me sé-crise. (S10)

À plusieurs reprises, les répondants ont exprimé vivre un grand stress face à différentes situations de leurs vécus. Plusieurs ont aussi affirmé avoir des difficultés avec la confiance qu'ils ont en eux. Or, un lien existe entre le manque de confiance en soi et le stress (Dooner, 1991); certains des répondants ont exprimé clairement ce lien.

C'est un peu à cause de mon manque de confiance que je suis stressé. Par exemple, si j'ai un examen, j'ai pas confiance que je vais le réussir, donc je suis encore plus stressé. (S4)

J'ai peur de pas être bonne, de pas être capable pis ça me stresse, c'est niaiseux hein ! (S8)

Le sentiment de compétence ou l'estime de soi académique peut influencer la réussite scolaire. Le lien a été prouvé par certaines études antérieures (Perron *et al.*, 1999, O'leary, 1985). À travers les propos des répondants, on peut déduire que ce lien est présent, mais seulement un (S3) des dix étudiants en parle explicitement. De plus, ce répondant est incapable de définir clairement ce lien et ajoute qu'il n'est pas applicable pour lui. Pourtant, ce répondant affirme avoir un problème de confiance en soi et dit devoir le travailler. Lorsqu'on lui demande de nous parler de l'influence que peut avoir son manque de confiance en soi et ses résultats scolaires, il nous répond :

C'est sûr que, je le sais pas si ça peut avoir rapport. Moi dans mon cas ça joue pas. Ça a peut-être rapport mais je le sais pas. Je pense que oui pour certaines personnes mais pas pour moi. (S3)

Même si le rapport entre l'estime de soi et les résultats scolaires n'est pas définitivement prouvé par les étudiants, on peut tout de même déduire qu'il existe car ces répondants qui ont des difficultés scolaires ont aussi, pour la majorité, une estime de soi fragile. Comme le précisait certaines études antérieures (Perron *et al.*, 1999, Hansford, 1982), nous pouvons souligner, à travers les propos des étudiants, la distinction entre l'estime de soi globale et l'estime de soi académique. En effet, sur les dix répondants, deux (S1, S6) présentaient une grande confiance en leurs capacités ; cependant, un d'eux (S1) a échoué la session. D'ailleurs, il est le seul des dix étudiants interviewés à ne pas avoir réussi. On peut avancer qu'il existe un lien entre l'estime de soi et les résultats scolaires mais, une forte estime de soi globale n'est pas garantie de la réussite scolaire. L'estime de soi peut être comblée par d'autres moyens que la réussite scolaire. Par exemple, un répondant (S1) est très impliqué socialement et réussit bien dans les sports. Tout de même, d'autres facteurs entrent en ligne de compte en ce qui concerne la réussite scolaire. Ces facteurs seront étudiés plus en profondeur à l'intérieur du besoin d'actualisation.

4.5 Besoin d'actualisation

Le besoin d'actualisation fait référence aux outils et aux moyens que la personne se donne pour atteindre ses buts. Ce besoin comprend aussi les aspirations, y compris les aspirations scolaires et le désir d'apprendre de nouvelles notions. De plus, on y retrouve toute la dimension des valeurs motivant la personne à agir.

Nous avons classé ensemble les composantes du besoin d'actualisation afin d'effectuer une comparaison entre l'ensemble des répondants et ceux qui ont obtenu une moyenne plus faible.

TABLEAU 4.11
Composantes du besoin d'actualisation

	Ensemble des répondants (n = 38)		Étudiants plus faibles (n = 8)	
	Oui	Non	Oui	Non
Divertissements (sport, musique, etc.)	21	17	8	0
Affronte les situations nouvelles avec joie	30	8	6	2
Aime apprendre	35	3	5	3
Facilité à apprendre	33	5	4	4
Se sent heureux	34	4	6	1
Se sent utile	31	7	6	2
Satisfait de ses études	29	9	7	1
Plaisir à étudier	17	21	6	2
Est satisfait de ses réalisations	34	4	7	1

Les étudiants à risque d'échec semblent, en général, assez positifs face aux études qu'ils entreprennent au collégial. Cependant, on observe que pour l'ensemble des répon-

dants, près de la moitié éprouve peu de plaisir à étudier alors que les plus faibles sont beaucoup plus nombreux à avoir de la satisfaction dans les études. Ces résultats nous surprennent un peu car nous nous attendions à ce que les étudiants qui obtiennent de moins bons résultats soient aussi ceux qui ont moins de plaisir à étudier. En outre, nous nous attendions à avoir des étudiants beaucoup plus négatifs face aux études puisque ce sont des étudiants éprouvant des difficultés au niveau scolaire.

Les résultats de l'analyse des entrevues sont plus significatifs face aux composantes du besoin de s'actualiser. Comme le soulignent certaines études antérieures, notamment celle du groupe ECOBES (Perron *et al.*, 1999), les aspirations scolaires ont une forte influence sur le résultat académique. Les aspirations faisant référence à *un désir tourné vers un objet* (Rocher, 1981), on peut déduire que plus un étudiant désire réussir, plus il prendra les moyens pour atteindre ce but. Aussi, il semble que l'étudiant qui a un but bien précis est plus motivé à l'atteindre. Les résultats de l'étude du groupe ÉCOBES (Perron *et al.*, 1999) font mention du fait que l'étudiant qui ne désire pas poursuivre des études post-secondaires a beaucoup plus de chance d'obtenir de faibles ou même de très faibles résultats au niveau académique. De la même manière celui qui aspire poursuivre des études universitaires augmente ses probabilités d'avoir une moyenne plus forte.

Dans la présente étude, les étudiants semblent avoir fait un lien entre leurs aspirations et leur motivation. Le fait d'avoir un but bien défini, dans le cas qui nous concerne obtenir un diplôme d'études collégiales en soins infirmiers et travailler dans ce domaine, a amené certains étudiants à augmenter le nombre d'heures consacrées aux études.

Ma première année de cégep, j'arrivais du secondaire pis je ne savais pas ce que je voulais faire, je me suis inscrite en sciences humaines mais je n'ai pas aimé ça. J'avais tendance à pas aller à mes cours, à flâner. J'aimais pas ce que je faisais pis j'avais pas la motivation de travailler pour réussir. Quand j'ai fait ma demand-

de pour entrer en «soins», j'ai été refusée parce que mes notes étaient trop faibles, j'avais eu cinq échecs à ma première année. Mais quand l'API a vu ma détermination, il a décidé de m'admettre quand même. Là j'aime ça pis j'étudie, c'est plus motivant parce que je sais que je vais avoir un DEC pis travailler à la fin. (S10)

Je te dirais, j'étudie plus, je sais maintenant où je vais, puis j'étudie plus. (S7)

C'est surtout ma motivation qui fait que j'ai de meilleures notes, je sais que je vais travailler là-dedans. (S3)

Le fait d'aimer la matière semble être, pour plusieurs des répondants, incontestablement un agent important qui les motive à consacrer plus d'heures à l'étude. D'ailleurs, il est évident que si on aime ce que l'on fait, il y a de fortes chances que l'on investisse plus. Ces étudiants ont aussi pris conscience que c'est en augmentant le nombre d'heures consacrées au travail académique à la maison qu'ils obtiendront de meilleurs résultats. Les répondants font presque l'unanimité sur ce point.

Parce qu'au secondaire, j'aimais pas ça ce que je faisais, genre français, histoire ça faisait rien dans ma vie, donc j'étudiais pas. Tandis que là au collège, je sais ce que je fais, je sais que ça va me servir, tout ce que je vois va me servir à ce que je vais faire plus tard. Ça fait que là j'aime ça, je suis plus intéressé pis j'étudie plus. (S2)

Quand je ne suis pas intéressé, j'étudie pas. Comme la psycho, j'aime pas ça donc j'étudie pas. J'ai tout juste 60% pis ça me dérange pas. (S5)

Je fais mes soins et je suis heureuse de le faire. Ça m'a toujours intéressé que ce soit la bio ou la psycho, j'aime tout ce qui entoure les soins, ça fait que j'investis. (S6)

Il y a une grosse différence avec le secondaire parce que là j'aime ça. Au secondaire j'aimais pas l'école pis je passais tout juste, des fois même pas. Au Cégep j'aime ça, mon intérêt est plus grand, j'étudie beaucoup plus. (S8)

Mon étude est beaucoup plus grande au Cégep qu'au secondaire. C'est à cause qu'au secondaire c'est plus du général, t'étudies pas ce que tu aimes au secondaire. Là en soins j'aime ça pis j'ai vraiment des bonnes notes, comparativement à

mes notes habituelles au secondaire. C'est parce que j'étudie plus, j'aime ça pis j'étudie. (S9)

J'aime ça, j'aime étudier la matière que j'étudie, c'est plus motivant qu'en sciences humaines. (S10)

Ces répondants, qui avaient au secondaire une moyenne faible (entre 60 et 65%), ont obtenu une moyenne de plus de 75% au Cégep. Trois (S1, S4, S7) des dix répondants interviewés n'ont pas invoqué le fait d'aimer ou pas la matière comme agent de motivation.

L'étude du groupe ECOBE (1999) a montré que le nombre d'heures consacrées à chaque semaine pour les travaux scolaires est un facteur important associé à la réussite scolaire. Les étudiants québécois ne sont pas particulièrement studieux, il existe un lien étroit entre le manque de motivation, le manque de temps et le peu d'heures consacrées aux études (Ducharme, 1994). Les propos des étudiants interrogés dans la présente étude font bien ressortir l'influence de la motivation sur le nombre d'heures consacrées à l'étude. Maintenant, est-ce que le manque de temps est un facteur présent au collégial ? Le répondant 1 est le seul à invoquer le manque de temps pour les travaux scolaires à la maison. Il est très occupé par le sport, le bénévolat et certaines autres activités à but non lucratif. Pourtant, ce sujet, qui manque de temps, parle des trous dans son horaire et du temps qu'il perd à attendre entre les cours au centre social du collège ; cependant, pour quelqu'un qui manque de temps, les heures libres au cours de la journée devraient être précieuses, il pourrait en profiter pour les consacrer à ses travaux et son étude. Le manque de temps semble plus une façon de justifier son manque d'investissement dans ses études. Cet étudiant semble manquer plus de motivation que de temps.

À part ça, y'a les trous entre mes cours, j'étais pas habitué à ça. Là aller m'asseoir dans le centre social pis attendre, ça j'étais pas habitué. Ça fait que dans les comportements que j'ai changés par rapport au secondaire y'a peut-être la patience. (S1)

Donc, ce n'est pas réellement le manque de temps qui influence sur sa déclinaison à l'étude mais surtout la motivation à étudier. D'ailleurs, cet étudiant avoue avoir de la difficulté à laisser quelque chose de côté pour ses études. Ainsi, il ajoute,

J'ai de la difficulté à planifier des heures d'étude. Par exemple, aujourd'hui, j'avais un examen, pis toute la journée d'hier, je me suis dit ce soir y faut que j'étudie. Le soir, ma blonde a appelé pis elle ne travaillait pas, donc j'ai passé la soirée avec elle. C'était supposé être une «go» d'étude pis ça c'est terminé autrement. (S1)

Il n'est pas le seul dans ce cas, deux autres répondants (S5, S9) affirment avoir le même problème.

Je n'étudie pas, je choisis souvent de sortir avec mes amis à la place. C'est plus intéressant. (S5)

Je vois que j'ai un problème de ce côté-là. Des fois c'est d'organiser, peut-être que je veux trop faire d'affaires. Je veux trop étudier pis faire des affaires à côté en même temps. Je remets mon étude à plus tard mais des fois j'arrive serré. (S9)

D'autres étudiants (S7, S8) expriment un manque de temps mais sacrifient les loisirs au bénéfice des études.

Le personnel, ben c'est les études, je fais pas de loisirs, je sais que je devrais me divertir un peu mais, j'ai pas le temps. J'étudie. (S7)

Comme divertissement, je ne fais pas grand chose. Je suis trop pris par mes études, je fais rien pour me détendre, pour remédier au stress. (S8)

Dans le cas de deux répondants (S1, S5), il semble que le manque de planification ou de détermination à respecter leur planification joue un rôle plus important que le manque de temps au niveau des heures consacrées aux études à la maison.

Cependant, on ne peut dire que les étudiants participant à cette étude sont paresseux par rapport aux nombres d'heures consacrées aux travaux à la maison. Certains (S1, S5) semblent plus négligents mais la majorité consacre un nombre d'heures satisfaisant aux études même s'ils ont de la difficulté à évaluer en termes d'heures par semaine.

Certains sont conscients face à leur manque d'heures d'étude, comme le traduit les propos ci-dessous :

Pour les études je suis un peu «cheep». (S1)

J'étudie pas, si j'étudiais plus j'aurais de meilleures notes, mais j'étudie une heure ou deux avant l'examen. Au secondaire ça marchait mais au cégep ça marche pas. J'essaye de pallier à ça en me prenant plus d'avance mais j'ai de la misère à me discipliner. (S5)

D'autres jugent leur investissement dans les études satisfaisant :

Les études, ben je travaille fort, le soir pis dans les cours, j'étudie plus qu'au secondaire. (S2)

En tout, à peu près, ben ça dépend avant un examen, je peux étudier environ cinq à six heures. Le reste du temps je peux dire que j'étudie à peu près deux heures par jour. (S4)

Je vais étudier trois à quatre heures pis ça me dérange pas, même des fois pendant trois jours de file. C'est juste que j'aime pas étudier. (S9)

La matière à étudier influence sur le nombre d'heures consacrées à l'étude, comme le traduit les propos d'un des sujets :

Ça dépend de la matière, comme en bio, je ne sais pas pourquoi j'étais plus motivé qu'en soins. Je m'étais fixé un objectif personnel. Je pouvais mettre environ 20 heures d'études pour un examen. (S3)

Pour sa part, un des étudiants semble avoir plus de planification et il exprime une grande satisfaction face aux résultats qu'il obtient au collège.

Je prévois à l'avance pour étudier, je ne suis pas à la dernière minute. J'attends pas à la dernière minute pour étudier. (S7)

Pour un autre, le collège lui a permis de réaliser qu'il était capable de poursuivre des études post-secondaires. Il disait aussi qu'il investit beaucoup plus au collège. Le temps d'étude semble avoir été très significatif quant à ses résultats scolaires.

Y faut pas que je déroge de mon horaire, parce que je ne vais pas arriver. J'étudie tout le temps, je suis tout le temps dans mes livres. Mon chum me dit souvent que ça pas de bon sens, je suis toujours dans mes livres. (S8)

Bio ça représente environ deux heures par semaine, psycho environ deux aussi des fois moins pis soins de six à sept heures par semaine. Cette année j'ai découvert que j'aime ça apprendre. (S10)

Comme nous l'avons vu antérieurement, le fait d'aimer ou non la matière a été identifié par les répondants comme un facteur influençant le nombre d'heures consacrées à l'étude. Or, l'importance accordée à la matière semble aussi avoir une influence selon certains répondants.

Y'a une matière entre autres où j'ai de la difficulté, dans le fond, c'est même pas du programme, j'ai de la misère en français [...]. J'ai de la misère en psycho aussi mais c'est pas en soins. (S1)

Notons que ce répondant n'a pas réussi sa deuxième session en soins infirmiers.

C'est comme la psycho, j'ai 60% pis ça me dérange pas. C'est sûr que si c'était en soins, je trouverais ça plus grave parce que le minimum dans le programme que tu étudies, c'est pas fort. (S5)

Je le fais pour les autres matières aussi, je vais m'arranger pour les passer mais je vois moins à quoi ça va servir, j'ai moins d'intérêt à étudier les autres matières. Je trouve ça moins important d'avoir une bonne note dans les autres matières. C'est sûr que 88% en anglais ça rapporte moins qu'en soins. (S9).

L'importance accordée à la matière apparaît donc comme un facteur influençant le nombre d'heures consacrées à l'étude à la maison. Maintenant, l'importance accordée aux études en général pourrait-elle avoir une influence sur les comportements des étudiants ?

L'exploration du système de valeur des répondants nous a permis de considérer cet aspect de la motivation. Certaines études antérieures ont pris en considération le niveau de scolarité des parents argumentant que les inégalités socioculturelles influencent les chances de réussite scolaire (Veillette *et al.*, 1993 ; Perron, 1997). Ces auteurs invoquent surtout le niveau de compétence parental, en particulier celui de la mère, comme facteur pouvant avoir une emprise sur la réussite. En effet, selon Bouchard et ses collaborateurs (1998), ce sont les mères qui assurent le suivi scolaire de leurs enfants, peu importe le milieu socioéconomique d'appartenance. Toujours selon ces études, les connaissances de la mère influencent sur sa capacité à aider l'enfant dans ses travaux à la maison. Cependant, la notion de valeur accordée à l'instruction et aux études par la famille est très peu documentée. Pourtant, l'importance accordée aux études semble avoir une influence non

négligeable car parmi les dix répondants de cette étude, cinq (S2, S3, S7, S8, S10) inscrivent les études dans les quatre valeurs les plus importantes pour eux. De plus, ces cinq répondants consacrent plus de dix heures par semaine aux travaux scolaires à la maison. Aussi, parmi les étudiants qui n'inscrivent pas les études comme une valeur importante pour eux, deux (S1 et S5) consacrent très peu de temps à l'étude à la maison. De plus, pour ces deux répondants, la famille et les amis viennent aux premiers rangs dans leurs échelles de valeurs. Ils ont de la difficulté à laisser les amis de côté pour étudier. Il semble que nous pouvons établir un lien entre les deux, il serait intéressant d'explorer plus en profondeur le système de valeur qui pourrait être révélateur.

Je ne planifie pas des heures pour l'étude, j'y vais comme ça. Des fois mes amis m'appellent, pis je dis ha ! je vais faire ça, c'est plus le fun que d'étudier. Voir mes amis c'est plus le fun que d'étudier. (S5)

De plus, si on se réfère à la théorie de Maslow (1972), on peut avancer que l'être humain comble ses besoins selon un ordre hiérarchique. Il semble donc que les sujets 1 et 5 comblient leur besoin d'amour et d'appartenance avant celui d'actualisation. En se référant à l'analyse du besoin d'amour et d'appartenance, on peut penser que les propos des autres répondants montrent une bonne satisfaction au niveau de ce besoin.

Le fait d'accorder beaucoup de temps aux études amène certains répondants à délaisser des besoins d'ordre physiologique tels que dormir, se reposer ou encore faire de l'exercice physique. Les répondants qui semblent déterminés à réussir sont aussi ceux qui ont une estime de soi plus fragile. Ils investissent probablement afin de consolider leur estime de soi. Mieux ils réussissent, plus ils investissent. La satisfaction de l'estime de soi est probablement pour eux une motivation à s'actualiser davantage.

Cependant, la notion d'équilibre ne semble pas bien comprise par ce groupe d'étudiants. Nous pouvons conclure que les répondants vont satisfaire le besoin qui se fait sentir à l'instant, parfois même de façon disproportionnée, comme de consacrer des nuits entières à l'étude.

Donc, nous observons que des répondants, pour qui le besoin d'amour et d'appartenance est fort, consacrent beaucoup de temps à le combler au détriment des autres besoins. Ainsi, un répondant va choisir d'être avec ses amis au lieu de se reposer ou d'étudier, pendant que d'autres vont consacrer la majorité de leur temps à satisfaire le besoin d'estime ou d'actualisation en sacrifiant des heures de sommeil, des temps de loisir ou d'activités physiques pour étudier.

Or, il serait intéressant d'investiguer plus en profondeur la notion d'équilibre dans la satisfaction des besoins. La planification a-t-elle un rôle à jouer pour l'équilibre? Certaines données nous permettent de penser que le manque de planification pourrait même être la source du problème.

Plusieurs données intéressantes sont ressorties de cette analyse. En guise de conclusion à ce chapitre, nous avons fait un résumé de ces données en lien avec les objectifs de cette étude.

4.6 Retour sur les objectifs de l'étude

Rappelons que cette étude poursuit trois objectifs :

1. Identifier les habitudes de vie des étudiants en situation d'échec.

2. Connaître s'ils sont conscients par rapport à leurs habitudes de vie.
3. Évaluer s'ils font des liens entre leurs habitudes de vie et leurs résultats scolaires.

La collecte des données fut divisée en deux sections. La première section a permis d'atteindre le premier objectif qui est d'identifier les habitudes de vie des étudiants à risque d'échec au Collège de Chicoutimi. C'est le questionnaire distribué à tous les étudiants inscrits au programme d'intégration du Collège de Chicoutimi qui a permis d'atteindre cet objectif.

L'analyse de ce questionnaire nous a permis de dire qu'en majorité, les étudiants en situation d'échec ont aussi adopté de mauvaises habitudes de vie. Au niveau des besoins physiologiques, la majorité des répondants se dit fatigués et sont peu reposés lors de leur réveil. Ils débutent leur journée dans des conditions peu favorables à la réussite. De plus, les répondants ne pratiquent pas beaucoup d'activités physiques. C'est probablement leur mauvaise forme physique qui entraîne cette sensation de fatigue tant au réveil que dans la journée. L'état de leur sommeil est tout de même bon. Ils se couchent à des heures raisonnables pendant la semaine, dorment bien et même si certains éprouvent des difficultés à s'endormir, la majorité dort et se repose bien pendant les jours de semaine. Par contre, la fin de semaine, ils se couchent très tard. Il est possible que ces étudiants éprouvent des difficultés à récupérer les heures de sommeil manquées la fin de semaine et ressentent la fatigue durant la semaine. De plus, un bon nombre travaille le soir et la fin de semaine, donc cette sensation de fatigue est compréhensible.

Quant à l'alimentation, si l'on en juge par les réponses obtenues au questionnaire, ces étudiants s'alimentent bien et mangent leurs trois repas par jour. Par contre, plu-

sieurs d'entre eux disent manger à des heures non régulières même s'ils considèrent avoir une bonne alimentation malgré qu'ils soient de grands consommateurs de *fast-foods* et de boissons gazeuses. Ce qui nous amène à nous questionner sur ce qu'eux considèrent une «bonne alimentation».

On peut conclure que les habitudes de vie concernant les besoins physiologiques des étudiants en situation d'échec sont pour la majorité délétères. De plus, leurs comportements visant à combler leurs besoins de type physiologique ne sont pas l'idéal pour maintenir un bon état de santé et de bien-être. Il est possible que ces répondants soient moins bien disposés à donner le meilleur d'eux-mêmes.

Les répondants utilisent aussi en majorité des comportements délétères au niveau de leur besoin de sécurité. Plusieurs d'entre eux fument la cigarette. Ils avouent aussi être des bons consommateurs de drogues et d'alcool. La majorité affirme être stressée. Ces comportements ont un effet direct sur les résultats scolaires et ne prédisposent pas à la réussite.

Quant au besoin d'amour et d'appartenance, il semble bien comblé selon les réponses des sujets. Rappelons que lors de l'analyse des entrevues, ce besoin apparaît comme très important pour les participants. Les choix qu'ils font afin de combler leurs besoins sont beaucoup influencés par l'amour et l'appartenance. Ils laissent facilement les autres besoins de côté afin de combler celui-ci. D'après les réponses obtenues par le questionnaire, les comportements sains adoptés en vue de combler l'amour et l'appartenance sont départagés. En effet, la majorité des répondants entrent facilement en contact avec les autres. Ils ont pour la plupart une grande facilité à entrer en relation avec les autres. Ils se sentent appartenir à un groupe et aiment le travail d'équipe. Par contre, lorsqu'il s'agit

d'exprimer leurs sentiments, la moitié des répondants affirment éprouver une réticence. Ils se disent gênés et une bonne partie essaie de cacher sa personnalité aux autres. On peut se questionner sur la signification que ces étudiants attribuent au fait d'entrer en relation avec les autres.

Les répondants affirment avoir une bonne capacité d'écoute. Ils ont le sentiment d'être aimés de quelqu'un pour une grande partie. Toujours selon les réponses des sujets, le besoin d'estime de soi semble bien comblé. Par contre, nous pouvons percevoir une certaine contradiction car l'analyse du besoin d'amour et d'appartenance révèle qu'une grande partie des répondants essaient de cacher sa personnalité aux autres. Or, les réponses visant à évaluer le besoin d'estime sont surprenantes car ces sujets affirment être bien dans leur peau, aimer ce qu'ils sont et enfin, ont une grande confiance en eux et aux autres. Pour quelles raisons, alors, cachent-ils leur personnalité? Cette contradiction montre bien l'importance de l'utilisation des entrevues afin d'enrichir la collecte des données, car le questionnaire seul ne nous permettait pas de connaître la compréhension de chacun des sujets et d'investiguer plus en profondeur lorsque la réponse semblait ambiguë. Plusieurs réponses obtenues en entrevue ont montré que l'estime de soi de certains sujets était plus ou moins faible.

Au niveau de la confiance en soi, ces étudiants qui, rappelons-le, sont faibles du point de vue académique, ont cependant une grande confiance en leur capacité. Encore là, nous verrons plus loin que les propos des sujets quant à la confiance en soi sont différents des réponses obtenues par le questionnaire. Par contre, le niveau de satisfaction envers les efforts qu'ils font pour réussir est plus départagé. En effet, la moitié des étudiants sont satisfaits des efforts alors que l'autre moitié affirme qu'ils devraient investir plus.

Les réponses obtenues dans la satisfaction du besoin de s'actualiser sont tout aussi surprenantes. Ces répondants, qui sont à risque d'échec, aiment apprendre et ils considèrent aussi avoir de la facilité dans les apprentissages. Alors, pour quelles raisons sont-ils classés dans un programme de mise à niveau? Cependant, seulement la moitié d'entre eux affirment avoir du plaisir à étudier. Plusieurs aiment apprendre, mais n'ont pas de plaisir à étudier. On peut penser que le fait d'aimer ou non la matière pourrait influencer dans ce cas-ci, mais la majorité des répondants sont satisfaits des études qu'ils poursuivent. Donc, pour quelle raison, ces étudiants réussissent-ils moins bien que les autres?

Les habitudes de vie des étudiants à risque d'échec sont pour plusieurs délétères. Est-ce que ces répondants sont conscients en regard de leurs habitudes de vie? Est-ce qu'ils font un lien entre leurs habitudes de vie et leurs résultats scolaires? Les réponses à ces deux questions visent à atteindre les deux autres objectifs de cette étude et résident dans l'analyse des données recueillies par entrevue.

C'est en laissant les étudiants se raconter que nous avons pu constater qu'ils connaissent assez bien ce qui est bon pour leur santé et leur bien-être. Ils sont capables de porter un jugement sur leurs habitudes de vie, mais la majorité ne fait rien afin d'améliorer ses comportements. Ils savent que les comportements qu'ils ont adoptés visant à combler leurs besoins sont plus ou moins délétères. Plusieurs d'entre eux sont conscients qu'ils mangent mal, qu'ils se couchent trop tard et qu'ils sont inactifs. Cependant, ils semblent se complaire dans ces comportements et n'entrevoient pas y apporter de changements. Ils ne voient pas l'importance ou n'ont pas la motivation à adopter des comportements plus sains.

Selon eux, leur santé est bonne, ils ne semblent pas conscients qu'il faut la conserver. Ce qui importe pour eux, c'est être capables de fonctionner et de remplir leurs tâches quotidiennes. Leur perception de la santé est très restreinte, si l'on en juge par la façon dont ils la définissent. Les répondants utilisent des termes très vagues et certains slogans pour définir la santé : *c'est être bien dans sa peau* (S3, S4, S7, S1), *un état de bien-être physique et psychologie* (S1, S3, S7), *être capable de fonctionner, de s'accepter* (S3, S4, S2) *ne pas avoir de maladie, de problèmes* (S2, S4, S7, S8) et *c'est un esprit sain dans un corps sain* (S6).

Il n'est donc pas étonnant que la majorité des répondants prennent la santé pour acquise. Ils ne sont pas conscients qu'ils ont des responsabilités envers leur santé. Leur état de santé étant satisfaisant, ils continuent à adopter des comportements qui affectent présentement leur capacité à donner le meilleur d'eux-mêmes et qui peuvent contribuer à la détérioration de leur santé future. Ces répondants, n'étant pas conscients de ces conséquences, ne voient pas les raisons qui pourraient justifier un changement dans leur comportement.

Il y a lieu de se questionner car, lorsqu'on les interroge sur les valeurs qu'ils privilégient, la santé n'apparaît pas dans leur échelle, alors que selon leurs propos elle est très importante.

Par contre, l'amitié et la famille apparaissent comme valeurs importantes pour la majorité des répondants. Les autres valeurs qu'ils considèrent importantes sont en lien direct avec leur relation avec les autres. Ainsi, la confiance, l'honnêteté dans les relations, le respect des autres et ne pas juger les autres sont nommés comme étant des valeurs importantes par la majorité des répondants. Il n'est donc pas étonnant que le besoin d'a-

mour et d'appartenance prenne autant de place dans leur vie et que la relation qu'ils entretiennent avec les autres soit si importante pour eux. On peut comprendre pourquoi, parfois, ils vont adopter un comportement qui nuit à la satisfaction d'un autre besoin afin de combler le besoin d'amour et d'appartenance et d'être conformes à leurs valeurs.

Aussi, les répondants qui considèrent les études comme une des trois valeurs importantes pour eux, sont aussi des étudiants qui investissent beaucoup dans leurs études à la maison.

Il semble donc que la notion de valeur occupe aussi une place d'importance dans le choix des comportements visant à satisfaire les besoins. Les habitudes de vie sont adoptées en vue de combler un besoin, mais sont aussi influencées par l'importance et la valeur que l'on accorde à ce besoin.

Le troisième objectif poursuivi était d'observer si les étudiants en situations d'échec voient un lien entre leurs habitudes de vie et leurs résultats scolaires. À la lumière des entrevues passées, les étudiants font très peu de liens entre les comportements qu'ils ont adoptés et leurs résultats. Cette piste est intéressante car si les répondants percevaient les liens qui existent entre leurs comportements délétères et leurs difficultés scolaires, ils trouveraient possiblement une motivation à adopter des comportements plus sains. Sont-ils en mesure de faire ces liens? Le fait qu'ils soient inscrits au programme de soins infirmiers, nous amène à penser qu'ils devraient faire ces liens. En effet, ils ont étudié la physiologie des systèmes biologiques et les causes qui peuvent affecter le fonctionnement du corps humain. Donc, ils devraient faire des liens et ne les font pas. Quelle est la raison pour laquelle ces répondants n'associent pas leurs comportements à leurs réussites? Cette question pourrait faire l'objet d'une autre étude sur le sujet.

Lorsque l'on regarde les liens qui sont faits par quelques répondants, nous pouvons conclure que la compréhension est insuffisante et souvent porteuse de données erronées. Qui plus est, certains sujets sont convaincus de l'inexistence de liens entre leurs habitudes de vie et leur réussite scolaire. Pas étonnant qu'il ne trouvent pas de motivation à adopter de meilleures habitudes de vie.

De plus, les propos de certains répondants sont surprenants car ils semblent trouver même des avantages à adopter de mauvaises habitudes de vie. C'est le cas pour le sommeil en particulier, plusieurs étudiants qui font de l'insomnie ou qui choisissent de consacrer leur nuit de sommeil la veille d'un examen, jugent cette pratique comme valable vis-à-vis de leur performance. Nous avons beaucoup à faire du côté de l'enseignement des bonnes habitudes de vie. Les résultats de notre analyse nous semblent très révélateurs à ce sujet.

CONCLUSION

L'échec et la réussite scolaire ainsi que la promotion de la santé ont fait l'objet de nombreuses études. Ces domaines intéressent une multitude de chercheurs. Les habitudes de vies exercent une influence considérable sur la réussite scolaire. Elles sont au cœur de la promotion de la santé. Nous avons cherché à dégager le point de vue des étudiants face à leurs comportements en matière de santé et surtout leur compréhension de leurs choix vis-à-vis leurs habitudes de vie. C'est par le récit de vie de chacun que nous avons exploré cette problématique.

Nous ne prétendons pas que la recherche soit représentative des habitudes de vie de la majorité des étudiants. Le nombre restreint de répondants imposé par la lourdeur de la tâche ne nous permet pas de généraliser. Cependant, la variabilité des discours nous apparaît comme une grande richesse pour les recherches à venir.

Pour la grande majorité des thèmes abordés, à plusieurs reprises les propos de quatre ou cinq sujets se démarquent de l'ensemble. C'est ainsi que plusieurs sujets admettent avoir adopté des comportements délétères vis-à-vis leurs habitudes de vie. De plus, plusieurs répondants ne voient pas l'implication de leurs comportements délétères sur

leur disposition à apprendre. Ces quelques exemples de similitudes deviennent intéressants pour les recherches à venir.

Évidemment, notre recherche comporte des limites. Mentionnons, en premier lieu, les différences dans les trajectoires académiques des répondants qui a entraîné un degré de conscientisation différent face aux habitudes de vie. Comme nos critères de sélection ne tenaient pas compte de l'âge du répondant, les étudiants plus âgés, provenant d'un retour aux études, avaient une expérience de vie les amenant à porter un jugement différent sur leurs comportements et les amenaient même à adopter un comportement différent. Notons spécialement au niveau des sorties la fin de semaine , les étudiants plus jeunes et célibataires ont adopté des comportements différents, ils sortent beaucoup et se couchent très tard.

Cette différence a cependant amené une richesse de données donnant lieu à des recherches subséquentes. Notamment, le désir de conserver la santé est omniprésent chez la population étudiante plus âgée alors que pour les étudiants plus jeunes, la santé est prise pour acquis.

En second lieu, le fait de s'en tenir à un moment donné de la vie des répondants nous a amenée à passer outre sur certaines composantes, en particulier, sur comment les étudiants ont adopté certains comportements. Il serait intéressant de vérifier si les habitudes de vie des étudiants sont les mêmes que lorsqu'ils étaient enfants ou si ce sont des choix qu'ils ont faits étant jeunes adultes. Est-ce que l'éducation reçue joue un rôle dans le choix des habitudes de vie des jeunes adultes?

Et enfin, il serait intéressant de mener une telle recherche accompagnée de l'observation afin de vérifier si les propos des entretiens correspondent à la réalité quotidienne de l'étudiant. La confiance accordée aux récits de vie constitue donc une limite en soi.

Bien que limitée, la recherche offre un portrait d'ensemble des habitudes de vie des étudiants à risque d'échec, nous permettant de mieux saisir le point de vue des étudiants et surtout les raisons qui motivent certains choix.

Ces résultats sont susceptibles de fournir des pistes de recherche et d'actions pour amener les étudiants à amorcer des changements dans leurs comportements nuisibles à la réussite scolaire et même personnelle.

BIBLIOGRAPHIE

- Adlaf, E. et P. Smart (1991). «Drug use among adolescent students in Canada and Ontario, The past, present and future», *The Journal of drug issues*, pp.59-72.
- Anctil, H. et C. Martin (1988). «La promotion de la santé, une perspective, une pratique», *Revue Santé Société*, Gouvernement du Québec : Ministère de la Santé et des Services Sociaux.
- Barette, M. et al. (1992). *L'art d'établir la priorité des besoins , pierre angulaire du PSI*. Québec : Centre d'accueil Savoy, Congrès de AQIS, mai.
- Bertaux, D. (1976). *Histoire de vies, ou récit de pratiques : méthodologie de l'approche bibliographique en sociologie*. Paris : Édition CNRS.
- Bouchard P. et J.C. St-Amant (1996). «Réussite solaire des filles et émancipation des rôles sociaux de sexe», *Apprentissage et socialisation*, 27, 1-2, pp.35-37.
- Brasset, S. (1992). «L'activité physique en milieu de travail», *Osmose*, Hiver 1991-1992, pp.5-11
- Bujold, N. (1994). *Projet d'enseignement : Analyse réfleive*. Québec: Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval .
- Camirand, J. (1996). *Un profil des enfants et des ado québécois. Enquête sociale et de santé 1992-1993*. Québec : Santé-Québec.
- Cazé, A. (1996). *Rapport de la table ronde conjointe 1986, L'évolution de la problématique de la santé, sécurité au travail du Québec*. Québec : UQAC.

- Clouâtre, G. (1987). «Les besoins de santé bio-psychosociales des étudiants du Cégep St-Jean-sur-Richelieu». St-Jean-sur-Richelieu : Département de santé communautaire.
- Cloutier R. (1991). *Les habitudes de vie des élèves du secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation.
- Collière, M. (1994). *Virginia Henderson : La nature des soins infirmiers*. Paris: Interédition.
- Conseil des affaires sociales et de la famille (1984). *Objectif santé*. Québec, Rapport du comité d'étude sur la promotion de la santé.
- Coppé, M. et C. Schoonbrodt (1992). *Guide pratique pour l'éducation à la santé*. Bruxelles : Book-wesmad.,
- Cossette, R. (1987). *Les services santé à l'école secondaire*. Québec: Bibliothèque Nationale du Québec.
- Deacon, P. (1991). «Si l'employé était une machine ... l'employeur en prendrait peut-être mieux soins», *Promotion de la santé*. Canada: Santé Bien-être Social Canada, vol. 29, n° 3, Hiver 90-91.
- Deharnais,R., et G. Godin (1995). *Enquête sur la pratique des activités physiques au secondaire*. Québec :Université Laval.
- Denis, J. (1987). «La pause-exercice en milieu de travail», *Le Journal Forme Affaire*, publié par *Corporaction*, vol. 2, n° 2, p.1.
- Deslauriers, J.P. (1987). *Les méthodes de la recherche qualitative*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Dooner, B. (1991). «Pour un milieu de travail plus sain : action de l'organisation et santé de l'individu», *Promotion de la santé*, Santé Bien-être Social Canada, vol. 29, n° 3, Hiver 90-91.
- Ducharme, R. (1994). «Caractéristiques étudiantes et rendement scolaire au secondaire et au collégial, *Actes du colloque de l'ARC*, Joliette, pp.93-97.
- Fédération des cégeps (1983). *Enquête sur les besoins des étudiants du cégep : Données sur le cégep de St-Jean 82-83*. Québec: Direction générale de l'enseignement collégiale.

- Fortin A. (1982). «Au sujet de la méthode», dans Mayer et Ouellet (1991), *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*. Québec : Éditions Gaétan Morin, p.70.
- Giroux, L. et G. Legault (1994). *La consommation de drogues licites et illicites chez les filles et les garçons du secondaire et les conduites suicidaires*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Henderson, V. (1969). *Principes fondamentaux des soins infirmiers*. Montréal : Association des infirmières de la province de Québec
- Jeannet, O. et al. (1983). «Les adolescents et leur santé», dans R. Cossette (1987), *Les services santés à l'école secondaire : pour un mieux-être de l'adolescent*. Montréal : Association des institutions d'enseignement secondaire.
- Kosier, B. et G. Erb (1982). *Soins infirmiers: une approche globale*. Montréal: Éditions du Renouveau Pédagogique inc., pp.135-147.
- Kino Québec (1985). *Projet d'activités physiques et mieux-être en milieu de travail*. Québec : Ministère des Loisirs, de la Chasse et de la Pêche.
- L'Amoureaux, A. (1995). *Recherche et méthodologie en sciences humaines*. Laval (Québec): Études vivantes.
- Langevin, L. (1994). *L'abandon Scolaire*. Montréal: Éditions Logiques.
- Larose, S. et R. Roy (1992). *Modélisation de l'intégration aux études collégiales et des facteurs de réussite scolaire chez les nouveaux arrivants à risque*. Ste-Foy (Québec) : Cégep de Ste-Foy, Bibliothèque nationale du Québec, 151p.
- Lécuyer, R. (1994). *Le développement du concept de soi de l'enfance à la vieillesse*. Montréal : Les presses de l'Université de Montréal.
- LeGall, D. (1987). «Les récits de vie : approcher le social par la pratique», dans J.P. Deslauriers (1987), *Les méthodes de la recherche qualitative*. Sillery (Québec) :Presse de l'Université du Québec, pp.35-47.
- Legault, M. (1993). «Il vaut mieux être au travail!», *Prévention au travail*, Québec, sept.-oct., pp.6-7.
- Legault, M. (1994). «Stress et qualité totale», *Revue préventive au travail*, Québec, vol.7, n° 2, pp.7-10.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel en éducation*. Montréal : Guérin et Paris : Eska.

- Maslow, H.A. (1972). *Vers une psychologie de l'être*. Paris : Éditions Fayard, 270p.
- Matteau, P. (2000). «Des statistiques réseaux sur l'accessibilité et le taux de réussite», *Le Reflet*, vol 10, n° 2, juin, Chicoutimi : Collège de Chicoutimi.
- Mayer, R. et F. Ouellet, (1991) *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*. Montréal :Édition Gaétan Morin, pp.62-63.
- Millar, W. et M.P. Baudet (1996). *Données sur la santé, tirées de l'enquête nationale sur la santé de la population de 1994. Tendances sociales Canadiennes*. Ottawa: Statistiques Canada, pp.26-30.
- Ministère de la Santé et du Bien-être (1992). *La politique de la Santé et du Bien-être*. Québec: Les Publications du Québec.
- Ministère de l'éducation du Québec (1994). *La réussite, l'échec et l'abandon des cours au premier trimestre d'étude collégiale*. Québec :Bibliothèque Nationale du Québec.
- Moisan, G. (1996). *L'école montréalaise et son milieu*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation, Bibliothèque Nationale du Québec, 58p.
- Morel, L. (1988.) «L'entrevue», *Le journal Forme Affaire*, Québec, publié par Corporaction, vol. 3, n° 3, p.2.
- Morin, P.C. et S. Bouchard (1997). *Introduction aux théories de la personnalité*. Montréal: Gaétan Morin éditeur, pp.126-132.
- Nolin, B. et N. Godbout (1996). *L'activité physique de loisir au Québec, une analyse des bénéfices pour la santé* dans S. Veillette, M. Perron, L. Richard et R. Lapierre (1998), Québec : Santé Québec
- Nutter, C. (1983). «The relationship of level of alcohol consumption to problem consequences», Communication personnelle, dans Tousignant (1985), *La santé des jeunes au Canada, bilan, tendances et aspects psychosociaux*. Canada : Direction de l'analyse des tendances sociales, mars 85, p.1-18.
- O'Leary, A.(1985). *Self-Efficacy and Health*. Behavior Research and Therapy, New York : Prénom Press , pp.437-451,
- Pampalon, R., (1986). *L'état de santé des Québécois*, Service des études de santé, Québec : ministère de la Santé et des Services Sociaux, p. 13-14.

- Pâquet, Ginette (1989). *Santé et inégalités sociales*, Québec : Bibliothèque Nationale du Québec, p 27.
- Perron, M., M. Gaudreault, S. Veillette et L. Richard (1999). «Trajectoire d'adolescence : stratégies scolaires, conduites sociales et vécu psycho-affectif» dans Série d'enquête régionale (1997) : *Aujourd'hui les jeunes du Saguenay-Lac-St-Jean. Groupe Écobes*, Chicoutimi : Régie Régionale de la Santé.
- Phaneuf, M. (1996). *Planification des soins infirmiers: un système intégré et personnalisé*. Montréal : Éditions McGraw Hill, pp.12-26.
- Poirier J., S. Clapier-Vallon et P. Raybaut (1983). *Les récits de vie : théorie et pratique*. Paris : Presses Universitaires de France, p.131.
- Price, J.O., W.C. Higgins et T. Nicholson (1991). «Healt knoledge of collège students», *Collège Student Journal*, 25 (2), Washington : Américain College Personnel Association.
- Réseau international sur le processus de production de l'handicap (RIPPH) (1999). *Guide de formation sur les systèmes de classification des causes et des conséquences des maladies traumatismes et autres troubles*. Québec: Éditions du RIPPH.
- Rocher,G. (1981). *Pour une théorie des aspirations*, dans M. Perron, M. Gaudreault, S. Veillette et L. Richard, (1999).
- Santé et Bien-être Canada (1991). *La promotion de la santé en milieu de travail*. Ottawa : Santé et Bien être Social Canada, p.128.
- Shain, M. (1991). «Le travail qui rend malade : données et champ d'action pour la promotion de la santé», *Promotion de la santé*, Ottawa : Santé et Bien-être Social Canada, hiver 90-91.
- Shephard, R., J.M. Cox, et P. Corey (1981). *Fitness Program Participation : Its Effect on Worker Performance*, cité dans S. Brasset (1992).
- Simon, L. et R. Roy (1990). «L'aide à l'apprentissage: du dépistage à l'intervention», *Pédagogie collégiale* , Québec : Association québécoise de la pédagogie collégiale, février, vol.3, n° 3, p.17.
- Simoneau, L.I. (1995). *État des connaissances en santé chez les étudiants du Collège*. Sherbrooke : Collège de Sherbrooke. Québec : Bibliothèque Nationale du Québec, p.107.

- Simoneau, L.I. et J. Tardif (1994). «Connaissances en santé et formation générale», *Pédagogie collégiale*. Québec : Association québécoise de la pédagogie collégiale, octobre, vol.8, n° 1, p.35.
- Statistique Canada (1994). «Enquête sociale générale, série analytique», *L'état de santé des canadiens*, Ottawa : Statistique Canada, p.170.
- Stewart, F.D. (1991). «Le Bien-être en milieu de travail», *Promotion de la santé*, Ottawa : Santé Bien-être Social Canada, vol. 29, n° 3, Hiver 90-91, p.40.
- Tousignant, M. (1985). *La santé des jeunes au Canada, bilan, tendances et aspects psychosociaux*. Ottawa : Direction de l'analyse des tendances sociales, mars, p.1-18.
- Tyler, R.W (1950). «Basic Principles of curriculum and instruction», Chicago : The University of Chicago Press, dans Maye et Ouellet (1991), *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*, Montréal : Éditions Gaétan Morin.
- Veillette, S., M. Perron, L. Richard et R. Lapierre (1998). «Habitudes de vie et comportements à risque pour la santé des jeunes du secondaire». Série Enquête régionale : *Aujourd'hui les jeunes du Saguenay Lac St-Jean*, Groupe ÉCOBES, Cégep de Jonquière. Chicoutimi : Régie Régionale de la Santé.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Montréal : Éditions du renouveau pédagogique.
- White, S. et A. Fallis (1977). «The extend of drug use among Canadian students in 1976», Ottawa : Santé et Bien-être Social Canada, cité dans Tousignant (1985).

ANNEXE A

Questionnaire sur les habitudes de vie

Renseignements généraux

1. Chiffre correspondant au code permanent _____
2. Moyenne obtenue à la fin du secondaire V _____
3. Sexe _____
4. Âge _____

1. Besoins physiologiques

1.1 Respirer

Vous arrive-t-il :

5. De tousser ? oui non
6. D'être embarrassé de sécrétions ? oui non
7. Êtes-vous essoufflé après avoir monté deux étages par les escaliers ? oui non
8. Avez-vous souvent la grippe ? oui non
9. Fumez-vous ? oui non
10. Souffrez-vous de maladies respiratoires ? oui non
11. Pratiquez-vous des activités de plein air ? oui non

1.2 Boire et manger

12. Considérez-vous que vous avez un bon appétit ? oui non
13. Vous considérez-vous comme trop gras ? oui non
14. Comme trop maigre ? oui non
15. Quel est votre poids ? _____
16. Votre taille ? _____
17. Mangez-vous entre les repas ? oui non
18. Éprouvez-vous des sensations de faim la nuit ? oui non
19. Mangez-vous tous vos repas à la maison ? oui non
20. Au travail ou à l'école, devez-vous apporter un casse-croûte (lunch) ? oui non
21. Combien de repas prenez-vous par jour ? _____
22. Mangez-vous à des heures régulières ? oui non
23. Considérez-vous que vous vous alimentez bien ? oui non
24. Combien de verres d'eau prenez-vous par jour ? _____
25. Prenez-vous des boissons gazeuses ? oui non
26. Prenez-vous de l'alcool ? oui non
27. Recherchez-vous les restaurants *fast-foods* ? oui non
28. L'atmosphère qui règne au cours des repas est-elle favorable ? oui non
29. La nervosité influence-t-elle votre alimentation ? oui non

1.3 Éliminer

31. Quelles sont vos habitudes d'élimination intestinale ?
- Moins d'une fois par jour
 - Une fois par jour
 - Plus d'une fois par jour

32. Quelles sont vos habitudes d'élimination urinaire ?
- Moins de quatre (4) fois par jour
 - Quatre (4) fois par jour
 - Plus de quatre (4) fois par jour
33. Votre urine a-t-elle une mauvaise odeur ? oui non
34. Avez-vous une sensation de brûlement lorsque vous urinez ? oui non

1.4 Dormir et se reposer

35. Dormez-vous bien ? oui non
36. Avez-vous de la difficulté à vous endormir ? oui non
37. Combien d'heures par nuit dormez-vous ? _____
38. À quelle heure vous couchez-vous les jours de classe ? _____
39. Les fins de semaine ? _____
40. Comment vous sentez-vous au cours de la journée ? nerveux détendu
41. À votre réveil, avez-vous la sensation d'être reposé ? oui non
42. Ressentez-vous souvent de la fatigue ? oui non
43. Y a-t-il un problème qui vous empêche de dormir ? oui non
44. Vous réveillez-vous la nuit ? oui non
45. Votre environnement favorise-t-il le repos et le sommeil ? oui non
46. Le travail et/ou les études sont-ils source de stress pour vous ? oui non

1.5 Se vêtir

47. Quelle importance accordez-vous à votre apparence personnelle ?
Peu d'importance passablement d'importance Beaucoup d'importance
48. Avez-vous de la difficulté à trouver les vêtements que vous désirez ? oui non

2. Sécurité

2.1 Se mouvoir et maintenir une bonne posture.

49. Faites-vous chaque jour de l'exercice ? oui non
50. Êtes-vous prudent lorsque vous pratiquez un sport ? oui non
- Éprouvez-vous des difficultés à demeurer longtemps :
51. dans la position assise ? oui non
52. debout ? oui non
53. Avez-vous des douleurs au niveau du dos ? oui non
54. du cou ? oui non
55. des épaules ? oui non

2.2 Évitez les dangers

56. Prenez-vous soin de votre santé physique ? oui non
57. mentale ? oui non
58. Prenez-vous de la drogue ? Jamais parfois régulièrement
59. Prenez-vous de l'alcool ? Jamais parfois régulièrement
60. Avez-vous des problèmes financiers ? oui non

Comment exprimez-vous votre agressivité ?

61. Vous arrive-t-il de perdre le contrôle de vous-même? Jamais parfois souvent
62. Avez-vous confiance en vous ? Peu modérément beaucoup

63. Avez-vous confiance aux autres ? Peu modérément beaucoup
64. Vous sentez-vous bien dans votre peau ? oui non
65. Vous sentez-vous capable de faire des études collégiales ? oui non
66. En général, êtes-vous une personne : calme énervée
67. Avez-vous vécu récemment (deux ans et moins) un événement traumatisant ? oui non

3. Amour et Appartenance

3.1 Communiquer

68. Exprimez-vous facilement vos sentiments ? oui non
69. Êtes-vous gêné de vous exprimer ? oui non
70. Établissez-vous facilement des contacts avec les autres ? oui non
71. Êtes-vous capable d'écouter les autres ? oui non
72. Avez-vous de la facilité à être intime avec quelqu'un ? oui non
73. Avez-vous un/e ami/e intime avec qui vous pouvez vous exprimer plus facilement ? oui non
74. Avez-vous le sentiment d'être aimé de quelqu'un ? oui non
75. Aimez-vous la personne que vous êtes ? oui non
76. Avez-vous tendance à cacher aux autres ce que vous êtes ? oui non
77. Faites-vous partie d'un groupe ? oui non
78. Aimez-vous travailler en équipe ? oui non
79. Combien d'ami/e/s avez-vous ? _____
80. Avez-vous des problèmes de concentration ? oui non
81. de mémoire ? oui non

82. Croyez-vous que la sexualité est un bon moyen de communiquer avec son conjoint ? oui non

4. Estime de soi

4.1 être propre et soigner son apparence.

83. La propreté et les soins personnels ont-ils beaucoup d'importance pour vous ? oui non
84. Avez-vous une maladie de la peau ? oui non
85. Vous protégez-vous contre les «M.T.S.» oui non

4.2 Agir selon ses croyances

86. Êtes-vous capable d'affirmer vos valeurs ? oui non
87. Êtes-vous capable de respecter les valeurs des autres ? oui non

4.3 S'occuper en vue de se sentir utile

88. Êtes-vous confiant en vos capacités ? oui non
89. Êtes-vous sévère envers vous-même ? oui non
90. envers les autres ? oui non
91. Vous sentez-vous facilement coupable ? oui non
92. Êtes-vous satisfait des études que vous entrepenez ? oui non
93. Avez-vous du plaisir à étudier ? oui non
94. Êtes-vous satisfait du travail que vous faites ? oui non
95. Êtes-vous satisfait du travail que vous fournissez pour réussir ? oui non
96. Vous sentez-vous satisfait de la façon dont vous occupez votre temps ? oui non

97. Vous sentez-vous utile ? oui non
98. Vous sentez-vous apprécié des autres ? oui non
99. Faites-vous partie d'une association ?

4.4 Se récréer

100. Prenez-vous le temps de vous amuser ? oui non
101. Pratiquez-vous un sport ? oui non
102. de la musique ? oui non
103. Combien d'heures par jour consacrez-vous aux loisirs ? _____

5. *S'actualiser*

5.1 Apprendre

104. Aimez-vous apprendre ? oui non
105. Avez-vous des difficulté à apprendre ? oui non
106. Avez-vous tendance à affronter les situations nouvelles avec plaisir ? oui non
107. Avez-vous l'impression d'être quelqu'un d'heureux ? oui non
108. Êtes-vous satisfait de vos réalisations ? oui non

ANNEXE B

Guide d'entrevue

Généralités

- Raconte-moi ta vie depuis que tu es au collège.
- Quels sont les changements que tu as pu constater ?
- Quels sont les comportements que tu as dû ajuster au niveau de tes habitudes ?

Estime de soi.

- Parle-moi un peu de toi, qui es-tu ?
- Quelles sont les valeurs que tu privilégies ?
- Raconte-moi comment tu vis ces valeurs.
- Parle-moi des études que tu poursuis présentement.
- As-tu des doutes ou des peurs face à ces études ?
- Qu'est-ce qui t'amuse le plus, que fais-tu pour te détendre ? Te divertir ?
- Parle-moi de tes résultats scolaires depuis que tu es au collège.

Amour et appartenance

- Quelles sont les personnes significatives dans ta vie.
- Parle-moi de ta communication avec les autres. Quel genre de communication as-tu avec les différentes personnes que tu côtoies ?

- Raconte-moi comment se passent tes relations avec les autres.
- Comment te présentes-tu aux autres ?

Sécurité

- Parle-moi un peu de tes finances ?
- Qu'est-ce que tu dois faire pour te procurer l'argent nécessaire à tes dépenses ?
- *Si travail* : Combien d'heures par semaine travailles-tu ?
À ton avis, comment le fait d'avoir un travail rémunéré peut-il influencer les performances académiques ?
- Parle-moi un peu de ta gestion du temps.
- Comment occupes-tu ton temps ?
- Trace-moi le portrait d'une semaine type dans ta vie d'étudiant.
- Raconte-moi tes habitudes de consommation aux niveaux de l'alcool et de la drogue.
- Comment la drogue et l'alcool peuvent-ils avoir une influence sur les résultats scolaires ?
- Comment te sens-tu face à ton rôle d'étudiant ?
- Raconte-moi ton cheminement scolaire depuis le secondaire.
- Parle-moi un peu de tes aspirations.
- Selon toi, quels sont les comportements qui influencent tes résultats scolaires ?
- Parle-moi de ta satisfaction en général.
- Comment te sens-tu face à ta vie en général ?

Besoins physiologiques

- Parle-moi de ton alimentation.
- Selon toi, qu'est-ce qu'une bonne alimentation ?
- Qu'est-ce que le G.A.C. nous recommande ?

- Quelles sont les différences que tu observes entre ton alimentation et les recommandations du GAC ?
- Sur une échelle de 1 à 10, 1 étant le plus important, quelle serait l'importance de l'alimentation dans ta vie ?
- À ton avis, la façon que tu t'alimentes a-t-elle une influence sur les autres dimensions de ta vie; sur tes performances en général, par exemple ?
- Parle-moi un peu de ta condition physique.
- Quels moyens utilises-tu pour de te maintenir en forme ?
- Quels changements as-tu observés dans tes habitudes sportives depuis que tu es entré au collège ?
- À ton avis, l'exercice physique a-t-il une influence sur les résultats scolaires ?
- Sur une échelle de 1 à 10, 1 étant le plus important, à quel niveau se situe l'exercice physique dans ta vie ?
- Parle-moi de ta santé.
- Comment vois-tu la santé ?
- Est-ce une valeur importante pour toi, sur la même échelle de 1 à 10, à quel niveau se situe la santé ?
- Que fais-tu pour être en santé ?

S'actualiser

- Qu'est-ce que tu aimes le plus dans la vie ?
- Qu'est-ce qui te fait le plus peur ?
- Dans quel domaine éprouves-tu le plus de difficultés ?
- Quels moyens utilises-tu pour t'améliorer ?

ANNEXE C

Contrat de participation à la recherche

Cette recherche de type qualitative demande de l'ouverture et de l'engagement de la part du chercheur et de la personne participante.

Vous aurez à répondre à un questionnaire.

Passer une entrevue, que j'appelle histoire de vie, où vous me racontez votre vie d'étudiant/e. Cette entrevue est d'une durée d'environ 30 minutes.

Par la suite, je vous rencontrerai, afin de vérifier, si ce que j'ai retranscrit est réellement ce que vous vouliez me passer comme message.

Le tout est complètement confidentiel. Votre nom n'apparaîtra nulle part dans la recherche. Je suis la seule à connaître les personnes participant à la recherche.

J'accepte de participer à la recherche

Je m'engage à conserver l'anonymat chez tous les participants.
