FACTEURS D'INTÉGRATION

Andrée Cantin
Serge Dubuc

ET RÉUSSITE AUX ÉTUDES À LA PREMIÈRE SESSION

Cégep Joliette - De Lanaudière

Collection recherche

Bibliothèque Nationale du Québec
Dépôt légal - avril 1993
ISBN-2-921069-99-7

Facteurs d'intégration et réussite aux études à la première session

Rapport d'une recherche PAREA
effectuée par
Andrée Cantin et Serge Dubuc

Cégep Joliette-De Lanaudière
Janvier 1995

Cette recherche a été subventionnée par la Direction générale de l'enseignement collégial dans le cadre du programme d'aide à la recherche en enseignement et en apprentissage (PAREA), 1991-1992.

Merci à

Djavid Ajar, pour son expertise et sa disponibilité
Aline Côté, pour son enthousiasme et son travail consciencieux
Robert Corriveau, pour sa compréhension et le soutien financier
Bernard Demers, pour l'encouragement moral et sa confiance
David Descent, pour ses précieux conseils et sa gentillesse
Robert Ducharme, pour son apport théorique et humain
François Lasnier, pour l'apport méthodologique et la confrontation positive
Claude Montour, pour le soutien méthodologique et moral constant
Manon Papineau, pour sa disponibilité et l'efficacité de son travail
Johanne Rivest-Mireault, pour sa créativité et son soutien
Gilles Raîche, pour son regard critique et sa présence stimulante
Lucie Rivard, pour son empressement et son intérêt pour notre recherche
Diane Telmosse, pour sa présence chaleureuse et son travail minutieux
Estelle Villeneuve, pour ses conseils et son intérêt
Lise Beaudoin, pour la compréhension dont elle a fait preuve
tout au long de cette recherche

Et, surtout, merci aux

- accompagnatrices et accompagnateurs du programme *Exigence-Intégration* 1991-1992
- élèves qui ont participé activement à notre recherche
- enseignantes et enseignants de philosophie qui ont rendu la cueillette de données facile et agréable

« Faire de la recherche,
c'est apprendre à gérer l'incertitude
et l'inconnu. »

Michel Beaud et Daniel Latouche,
L'art de la thèse, p. 31.

Le contenu du présent rapport n'engage que la responsabilité du collège et de ses auteurs.

On peut obtenir des copies supplémentaires de ce rapport de recherche au coût de 12$ en s'adressant à l'Association coopérative étudiante du Cégep Joliette - De Lanaudière, 20 rue Saint-Charles Sud, Joliette (Québec) J6E 4T1.

RÉSUMÉ

Il s'agit d'une recherche visant à faire l'évaluation de l'impact d'un programme d'accompagnement mis sur pied par le Cégep Joliette-De Lanaudière à l'automne 1991. Ce programme d'accompagnement, appelé *Exigence-Intégration*, s'applique à des élèves qui en sont à leur première session à ce cégep et qui y participent sur une base volontaire. Il se caractérise par une relation de parrainage entre un élève et un employé ou une employée du cégep ainsi que par des rencontres de groupe. La recherche évalue chacune des variables du programme, de la sélection des élèves aux divers éléments reliés à sa réalisation, pour déterminer dans quelle mesure les objectifs du programme ont été atteints étant donné la structure et les conditions d'application retenues.

Comme le programme *Exigence-Intégration* a pour exigences que l'étudiante et l'étudiant participe à une activité parascolaire et cesse tout travail rémunéré en semaine, et vu la nécessité de contrôler ces variables, la recherche se trouve aussi à évaluer l'impact des activités parascolaires et du travail rémunéré chez les élèves arrivant directement du secondaire et n'ayant bénéficié d'aucun programme d'accueil lors de leur première session au collégial.

L'analyse des résultats démontre que le programme *Exigence-Intégration*, bien qu'il semble avoir développé chez les élèves un plus fort sentiment d'appartenance au cégep, n'a pas eu d'effet sur la réussite des élèves à la première session. Il ressort également que, chez les élèves du groupe n'ayant pas eu accès à un quelconque programme d'intégration au milieu collégial, le travail rémunéré aurait un effet sur la moyenne au collégial, mais seulement au-delà d'un certain nombre d'heures. Enfin, la participation à des activités parascolaires semble avoir davantage un impact positif sur l'intégration que sur le taux de réussite, mais les résultats obtenus selon les groupes d'élèves observés permettent de croire que d'autres facteurs sont davantage déterminants dans la réussite des élèves.

Table des matières

Chapitre 3 Méthodologies de la recherche

Chapitre 4 Résultats de l'étude quantitative

Chapitre 5 Discussion des résultats de l'étude quantitative

Chapitre 6 Résultats de l'étude qualitative

Chapitre 7 Conclusions et recommandations

LISTE DES TABLEAUX

LISTE DES FIGURES

Chapitre 1
Introduction

Pour bien situer le contexte et les limites de la recherche, nous ferons d'abord l'historique de la mise en oeuvre du programme, nous définirons les limites de la recherche et nous donnerons les grandes lignes du rapport de recherche lui-même.

1.1 HISTORIQUE DE LA RECHERCHE

Dans le but de faciliter l'intégration sociale, la réussite scolaire et la persévérance aux études, le Cégep Joliette-De Lanaudière met sur pied, à l'automne 1991, un programme institutionnel d'intégration des étudiantes et des étudiants à la première session, le programme *Exigence-Intégration*. C'est la Direction des services pédagogiques qui est à l'origine de cette idée. Toutefois, le programme final est le résultat de discussions et de réflexions menées par les membres de la Commission pédagogique dont font alors partie les auteurs de la présente recherche, respectivement comme représentante du personnel professionnel et représentant du personnel enseignant.

Le programme *Exigence-Intégration* demandait aux élèves, qui étaient tous des volontaires, de ne pas effectuer un travail rémunéré en semaine, de s'inscrire à une activité parascolaire de leur choix et de rencontrer régulièrement un employé ou une employée du Cégep dans le cadre d'une relation de parrainage.

Cette recherche a donc été motivée par notre souci d'évaluer l'impact de ce programme en fonction des trois objectifs qu'il souhaitait poursuivre, soit la réussite, l'intégration et la persévérance scolaire des élèves concernés. En

effet, nous étions conscients que, en éducation, trop d'interventions sont menées sans qu'on ne prenne le temps d'en mesurer les effets de façon rigoureuse et que, dans un contexte de rationalisation des dépenses, il importe de mesurer le plus exactement possible l'atteinte des buts fixés par les interventions institutionnelles.

Parallèlement à cette évaluation qui fait l'objet de notre projet de recherche, une évaluation de l'implantation du programme *Exigence-Intégration* s'est tenue dans le cadre des travaux de la Commission pédagogique. Tous les aspects reliés à l'implantation du programme sont donc exclus de la présente recherche bien que l'un des auteurs y ait participé activement en tant que président de la Commission pédagogique, ce qui lui a permis une meilleure compréhension de la problématique globale.

1.2 OBJET DE LA RECHERCHE

Pour pouvoir mesurer très spécifiquement l'intervention institutionnelle que constitue le programme *Exigence-Intégration 1991-1992*, la recherche se devait d'épouser étroitement tous les éléments de la structure et de l'organisation du programme. Les limites de la recherche sont donc nécessairement faites des limites de l'intervention elle-même. Nous examinons donc les principes mis en oeuvre dans le programme et les effets attendus, de façon à en faire ressortir les variables à mesurer dans le cadre de la recherche.

1.2.1 Structure du programme et variables indépendantes

Selon des consignes précises à cet effet, les élèves inscrits au programme *Exigence-Intégration* devaient participer à une activité parascolaire de leur choix, en plus de s'engager à ne pas effectuer un travail rémunéré en semaine. Ils devaient, de plus, rencontrer une accompagnatrice ou un accompagnateur, selon une formule de parrainage prédéterminée.

Grâce à des contacts humains chaleureux et à une meilleure connaissance des services offerts par le cégep, l'expérience d'accompagnement devait améliorer la qualité de vie au collège en favorisant l'intégration sociale, la réussite scolaire et la persévérance aux études. La revue de la littérature permettra, au chapitre 2, de cerner comment ces trois variables ont été définies au plan méthodologique par les chercheurs qui se sont intéressés à ce problème et de retenir un modèle de recherche.

En demandant aux élèves de ne pas effectuer un travail rémunéré en semaine et de s'inscrire à une activité parascolaire, on croyait pouvoir favoriser leur intégration sociale et leur réussite scolaire. Les effets d'ensemble de ces trois éléments du programme devaient pouvoir en maximiser les effets séparés.

C'est ainsi que les conditions inhérentes à la participation au programme nous permettent de définir les trois variables indépendantes à étudier dans le cadre de cette recherche. Ce sont :

— l'absence de travail rémunéré en semaine;
— la participation à une activité parascolaire, socioculturelle ou sportive;
— l'accompagnement, c'est-à-dire la relation de parrainage avec un membre du personnel et les rencontres de groupe.

1.2.2 Objectifs du programme et variables dépendantes

Comme les objectifs expressément poursuivis par le programme se définissent comme l'amélioration des trois dimensions du cheminement scolaire que sont la réussite, la persévérance et l'intégration sociale des élèves, ces trois aspects ont constitué les variables dépendantes.

Même si, tout au long de la recherche, ces trois variables ont été étudiées conjointement, comme en fait foi la revue de littérature et l'analyse qualitative, il est toutefois devenu évident que la persévérance ne pouvait être mesurée avec suffisamment d'exactitude, si bien qu'il nous a fallu l'abandonner en cours de recherche.

1.2.3 Question de recherche

Après avoir identifié les variables dépendantes et les variables indépendantes de la recherche, nous avons pu énoncer clairement notre question de recherche. Au départ, cette dernière se lisait donc de la manière suivante :

> quels sont les effets des trois variables indépendantes identifiées sur les dimensions du cheminement scolaire que sont la réussite, la persévérance et l'intégration sociale ?

1.2.4 Sélection des élèves et autres variables

Les élèves qui ont participé au programme *Exigence-Intégration* devaient correspondre à une clientèle cible déterminée par la Direction des services pédagogiques. Les critères de sélection fixés par la Direction pour les candidates et les candidats au programme sont les suivants :

— être originaire d'une école secondaire éloignée, de petite taille;
— être inscrit dans un programme sans structure d'accueil formelle;
— manifester de l'appréhension face à ses capacités de réussite scolaire.

En ciblant en priorité des élèves venant de petites écoles éloignées, qui sont souvent privées, le premier critère permettait d'atteindre les élèves qui avaient un réseau social peu développé à leur arrivée au cégep. En effet, la Direction du collège avait déjà constaté les difficultés d'adaptation et d'intégration de certaines clientèles, notamment celles issues de ces petites écoles éloignées.

Le deuxième critère fait référence à des programmes où l'on ne développe pas de sentiment d'appartenance très fort. La Direction des services pédagogiques a ainsi ciblé tout particulièrement le programme de sciences humaines.

Le troisième critère, plus difficile à évaluer formellement, se résumait à l'estimation de la timidité de l'élève, de son manque de confiance en soi face aux études, que ce manque de confiance soit fondé ou non sur un dossier scolaire faible.

La sélection des participantes et des participants au programme a été réalisée par la Direction des services pédagogiques grâce à des entrevues individuelles et à l'étude des dossiers scolaires. C'est le troisième critère qui a été vérifié plus particulièrement à l'aide des entrevues individuelles. Elles ont été conduites par le directeur des services pédagogiques lui-même, qui détient un doctorat en psychologie.

Les critères de sélection des candidates et des candidats au programme *Exigence-Intégration* ont donc conduit, pour leur part, à la détermination des variables intervenantes. Nous employons l'expression « variables intervenantes » au sens de Lasnier (1992:19) :

> « Ce sont des variables qui, comme les variables indépendantes, servent à regrouper les sujets en catégories afin de les comparer. (...) Elles ont été sélectionnées car on croit qu'elles risquent d'être en interaction avec la variable indépendante, c'est-à-dire que les différents niveaux de la variable indépendante agissent différemment selon que les sujets appartiennent à un groupe plutôt qu'à un autre en fonction de ces variables indépendantes. Elles risquent aussi d'expliquer un bon pourcentage de la variabilité de certaines variables dépendantes. »

Ces variables intervenantes nous ont permis de nous assurer la non-compétition d'hypothèses rivales sur les comportements observés. Les critères de sélection des candidates et des candidats ont aussi conduit à la détermination des variables de contrôle à partir desquelles nous avons pu constituer le groupe témoin.

1.3 CHOIX MÉTHODOLOGIQUES

L'évaluation de l'impact du programme *Exigence-Intégration* supposait d'abord une revue de la littérature permettant de préciser les définitions de chacune des variables et les diverses mesures applicables. Ce travail a conduit à préciser un modèle de recherche adapté à l'objet de la recherche ainsi que huit hypothèses de recherche reliées aux différentes variables identifiées ci-dessus. Nous présentons au chapitre 2 cette problématique des facteurs de réussite scolaire à la première session d'études collégiales.

Il s'agissait ensuite de choisir une méthodologie de recherche adaptée à l'ensemble des aspects de cette intervention institutionnelle, c'est-à-dire aussi bien à ses aspects quantitatifs tels la réussite scolaire et le travail rémunéré qu'à ses aspects qualitatifs, telle la perception d'intégration sociale.

Une première approche quantitative de type *post facto*[1] a donc été réalisée auprès d'une population formée de 325 sujets inscrits à la première session. Elle porte sur l'effet des activités parascolaires et du travail rémunéré sur la réussite et le sentiment d'intégration sociale.

Les effets de l'accompagnement ont pu être cernés grâce à une approche quantitative de type quasi expérimental auprès d'un groupe formé de 17 personnes inscrites au programme *Exigence-Intégration* à l'automne 1991[2]. La description détaillée de ces deux approches quantitatives fait l'objet du chapitre 3; les résultats et la discussion des résultats se trouvent respectivement aux chapitres 4 et 5. Nous présentons nos résultats en les analysant à la lumière de certaines variables intervenantes.

Dans le but de mieux cerner l'effet possible de l'accompagnement, nous avons senti la nécessité de recueillir des informations diversifiées qui puissent permettre une triangulation des résultats. Il nous est vite apparu essentiel de cerner la perception qu'avaient les élèves de l'influence de

---

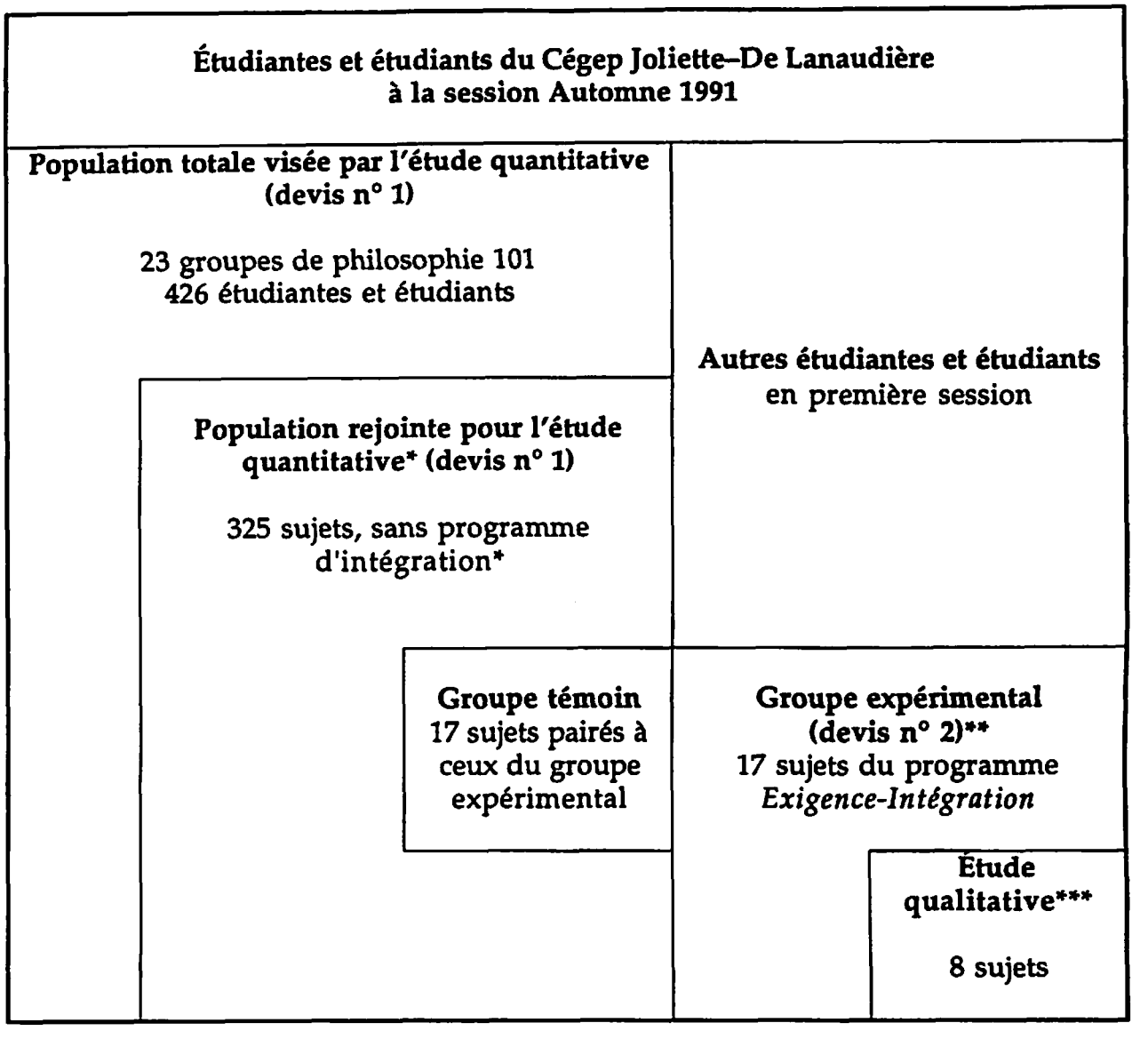
1 Selon Borg et Gall (1989:538), les causes ou facteurs sont étudiés après avoir causé l'effet sur une ou plusieurs variables.

2 Le groupe expérimental et le groupe témoin n'étant pas équivalents, on ne peut parler ici de schéma expérimental proprement dit.

l'accompagnement sur leur première session ainsi que la perception des accompagnatrices et des accompagnateurs par rapport à leur relation avec l'élève. C'est pourquoi nous avons choisi d'inclure dans la recherche une approche qualitative touchant 8 des 17 sujets inscrits au programme *Exigence-Intégration*. Cette approche est décrite au chapitre 6 ainsi que ses résultats.

Pour des raisons méthodologiques, nous avons d'abord réalisé la partie de la recherche portant sur l'effet du parascolaire et du travail rémunéré sur la réussite et l'intégration sociale. Les données de cette première démarche nous ont ensuite permis de pairer les sujets enrôlés dans le programme *Exigence-Intégration* (groupe quasi expérimental) avec un groupe témoin de sujets présentant des caractéristiques semblables dans le but de vérifier nos hypothèses. L'analyse qualitative a été entreprise par la suite pour mettre en relief la perception qu'avaient les étudiantes et les étudiants des effets de leur participation au programme d'accompagnement. Afin de donner une meilleure vue d'ensemble, nous avons conçu un schéma des populations étudiées dans le cadre de la présente recherche (figure 1.1).

Enfin, nous concluons en discutant minutieusement l'interprétation à donner aux résultats et en proposant des recommandations visant l'amélioration du programme d'accompagnement quant aux facteurs étudiés. Nous avons regroupé en annexe les instruments utilisés dans le cadre de la recherche (questionnaires, tests, etc.) ainsi que les statistiques descriptives obtenues.



* Étude de l'impact des activités parascolaires et du travail rémunéré.
** Évaluation de l'impact de l'accompagnement.
*** Évaluation de la perception de l'influence de l'accompagnement, du travail rémunéré, de l'activité parascolaire, de la satisfaction.

Figure 1.1
Populations à l'étude dans les études quantitative et qualitative

Chapitre 2

Revue de la littérature et problématique

L'intérêt des chercheurs pour la compréhension des facteurs de réussite, d'intégration sociale et de persévérance des élèves aux études collégiales commence à se manifester à la fin des années 1970 pour atteindre un sommet vers la fin des années 1980. Pour mieux rendre compte des recherches réalisées en ce domaine, de leurs hypothèses, de leurs modèles et de leurs résultats, nous les avons regroupées selon qu'elles portent spécifiquement sur la réussite scolaire et la persévérance à la première session ou sur l'intégration sociale.

2.1 ÉTUDES SUR LA RÉUSSITE ET LA PERSÉVÉRANCE À LA PREMIÈRE SESSION

La recherche touchant les facteurs susceptibles de favoriser la réussite des élèves au collégial a progressé énormément depuis quelques années.

Plusieurs auteurs ont montré l'importance de la relation qui existe entre les résultats scolaires au secondaire et la réussite au collégial (Terril, 1986). Cependant, Lavoie (1987), se référant à des auteurs tels Terenzini et Pascarela, souligne que d'autres facteurs sont en interaction avec les résultats scolaires du secondaire pour expliquer la persévérance et la réussite au collégial. Elle distingue trois catégories de facteurs liés à l'échec et à l'abandon scolaire :

— les variables liées à l'individu et à son milieu familial;
— les variables liées au milieu collégial (contacts humains, atmosphère);

— l'interaction entre les caractéristiques de l'élève et de l'établissement.

Force est de constater que le système scolaire peut difficilement agir sur les variables liées à l'individu. Toutefois, les variables liées au milieu collégial peuvent faire l'objet de programmes spécifiques, surtout si on cible bien les caractéristiques de l'élève et ses besoins.

2.1.1 Choc du passage au collégial

La méconnaisance par les élèves des conditions et des exigences des études collégiales constituerait une importante cause d'échecs. Les élèves abandonneraient au moment où ils se rendent compte qu'ils ne sont pas prêts à fournir les efforts nécessaires. Et ceci se produirait surtout lors des deux premiers trimestres. Ce choc du passage au collégial est, de plus, accentué par les problèmes d'orientation scolaire et de choix de programme que rencontrent les élèves à leur entrée au cégep (Conseil des collèges 1987:25).

2.1.2 Qualité de vie et motivation

D'autres études ont mis en lumière l'importance des échecs et des abandons dès la première session, notamment celle de Ducharme (1990) traitant de l'intégration des nouveaux élèves. L'auteur souligne l'importance de la qualité de vie au collégial comme facteur de réussite. Selon lui, il existerait une étroite relation entre les phénomènes d'intégration, d'adaptation, de persévérance scolaire et de réussite scolaire : « L'intégration scolaire dépend de la conjonction de facteurs environnementaux et de facteurs personnels ainsi que de leurs interactions (Ducharme, 1990:27). »

De plus, la motivation à s'intégrer et à réussir est en interaction avec la qualité de vie au collège. Cette qualité de vie se manifeste par les contacts chaleureux, la qualité des services (y compris celle de la formation) et la qualité des lieux.

2.1.3 Intégration et persévérance scolaires

Tinto, cité par Lavoie (1987:25), a développé un modèle pour rendre compte de la persévérance scolaire dans le contexte américain. Selon ce modèle, l'interaction des caractéristiques personnelles de l'élève et de ses expériences au collège influencent son intégration scolaire et sa motivation à fréquenter l'institution. Or, l'intégration scolaire et l'intégration sociale sont déterminantes pour la poursuite des études : « Plus l'élève sera intégré, plus grands seront son engagement et ses motivations. Enfin, c'est le jeu entre ces deux variables (engagement au plan scolaire et motivations liées à la fréquentation de l'établissement) qui détermine si l'élève abandonnera ses études et quelle forme d'abandon il adoptera (Lavoie 1987:26). »

Donc, en plus des caractéristiques scolaires des élèves à leur arrivée au cégep, il nous faudrait aussi tenir compte de leur intégration sociale pour expliquer leur persévérance et leur réussite. Selon Terenzini et Pascarella, les caractéristiques de l'élève sont importantes « (...) mais dans la façon dont elles interagissent avec les expériences vécues par l'élève au collège (Lavoie 1987:26). »

2.1.4 Notre étude

À la suite de Ducharme, nous nous intéressons aux facteurs du programme *Exigence-Intégration* touchant la qualité de vie de l'élève, principalement ceux concernant les contacts chaleureux et la qualité des services. Parmi les facteurs influençant l'intégration sociale de l'étudiante ou de l'étudiant, certains paraissent avoir un effet négatif : le travail rémunéré des étudiantes et étudiants pendant l'année académique, par exemple. De plus, dans un cégep de région, le fait d'avoir étudié dans une école secondaire de petite taille et éloignée peut constituer un handicap à l'intégration sociale parce que l'élève n'a pas un grand réseau social à son arrivée au cégep. Cependant, d'autres facteurs semblent avoir un effet positif, tels la participation à une activité parascolaire et l'accompagnement, puisqu'ils amènent l'élève à se tisser rapidement un réseau social.

2.2 ÉTUDES SUR LES FACTEURS INFLUENÇANT L'INTÉGRATION SOCIALE ET LA RÉUSSITE

Il existe également des recherches concernant l'influence du travail rémunéré et de la participation des élèves à des activités étudiantes sur la réussite scolaire. D'autres facteurs secondaires ont été associés à ces premiers ou ont été vérifiés en interaction avec eux.

2.2.1 Travail rémunéré

Le travail rémunéré des étudiantes et étudiants a fait l'objet de plusieurs études depuis une dizaine d'années. Aux États-Unis, les résultats de recherche sont souvent contradictoires et conduisent à poser le problème dans les termes suivants : est-ce le travail rémunéré qui entraîne de piètres résultats scolaires ou, à l'inverse, les étudiantes et étudiants les moins motivés par les études qui travaillent le plus ? Certains auteurs américains constatent que le seul problème que pose le travail rémunéré des étudiantes et étudiants est l'allongement des études et que la seule différence entre ceux qui travaillent et ceux qui ne travaillent pas serait que ces derniers écouteraient plus la télévision (Gareau 1990:6).

Au Québec, les quelques recherches réalisées dans les collèges sur cette question arrivent à des résultats qui ne convergent pas. Cependant, un consensus semble s'établir sur le fait qu'au-delà d'un certain nombre d'heures (15 à 20 heures par semaine), le travail rémunéré constituerait une entrave sérieuse à la poursuite d'études collégiales (Conseil des collèges 1988:33). De plus, plusieurs études indiquent que l'emploi occupé par les élèves durant l'année scolaire est souvent cité comme motif d'abandon de cours (Corbeil 1980, St-Cyr 1986, Collège Rosemont 1979: voir Lavoie 1987).

L'étude de Gareau tend à démontrer l'existence d'un seuil critique d'heures de travail rémunéré qui se situerait autour de 15 heures de travail par semaine. En respectant ce seuil, l'étudiante ou l'étudiant pourrait s'assurer non seulement de réussir ses études, mais de les réussir convenablement (Gareau 1990:17).

Toutefois, le travail étudiant a été peu étudié comme variable en interaction avec d'autres variables liées ou non à l'intégration sociale ou aux résultats scolaires antérieurs. Certaines recherches sont en cours, notamment celle de Estelle Villeneuve du Cégep de Sainte-Foy, qui souligne l'importance de tenir compte, dans une recherche sur le travail rémunéré, des facteurs suivants :

— le nombre d'heures travaillées,
— le type de travail,
— le moment du travail.

Selon Ducharme (1990), si le temps passé à un travail rémunéré n'est pas pris sur le temps d'études, il gruge logiquement une partie du temps de loisirs, limitant ainsi le temps consacré à la vie sociale et culturelle des élèves. Il est possible d'en déduire que l'élève qui travaille et qui veut réussir aurait une moins grande vie sociale au cégep et risque d'être moins intégré et de développer un sentiment d'appartenance faible, surtout si ce travail se fait la semaine, moment où la vie sociale bat son plein au cégep. Les probabilités de persévérance seraient donc moindres pour ces derniers.

2.2.2 Taille de l'école de provenance

La taille de l'école de provenance a été moins étudiée au Québec comme facteur de réussite et d'intégration. Cependant, l'expérience vécue au Cégep Joliette–De Lanaudière, telle que perçue par l'administration, nous amène à considérer la taille de l'école où les élèves ont fait leurs études secondaires comme l'un des facteurs à explorer pour tenter d'expliquer certaines difficultés d'intégration sociale.

2.2.3 Activités parascolaires en général

Les activités sportives et socioculturelles ont toujours eu comme fonction de compléter l'enseignement et d'apporter un supplément de formation dans les collèges. Elles ont été perçues comme des facteurs d'incitation à

participer à la vie du collège et à se faire des amis. Même si elles ne garantissent pas la réussite scolaire, elles produiraient des effets bénéfiques sur l'intégration et la motivation aux études (Ducharme, 1990).

Une étude d'Élisabeth Bilinski et d'Yves Brais rapportée par Ducharme (1990:41) mentionne que, trois ans après la création des cégeps, 60 % des étudiantes et des étudiants participent de façon occasionnelle aux activités sportives et socioculturelles organisées dans leur collège. Plus du tiers de ces activités consistent à assister à des réunions à caractère politique ou syndical. Seulement 15 % de l'échantillon déclare s'adonner à d'autres activités parascolaires de façon régulière. En 1982, une étude menée conjointement par le gouvernement du Québec et la Fédération des cégeps et portant sur 8500 répondantes et répondants rapporte que 59 % des garçons et 69 % des filles déclarent participer occasionnellement à ces activités (Ducharme 1990:41). Des études antérieures corroborent ces statistiques et laissent à penser que ces proportions sont relativement stables.

Lee Upcrapt (Lee Noël and associates, 1987:331) insiste sur l'importance, pour les élèves, d'établir des relations d'amitié entre eux surtout durant le premier mois de leur session. Ces relations sociales influenceraient favorablement leur réussite scolaire. Selon cet auteur, plusieurs activités étudiantes permettent l'établissement de ces réseaux sociaux et l'accroissement de la persévérance chez les étudiantes et les étudiants :

— la participation aux associations étudiantes et aux activités sociales, culturelles et sportives;
— l'utilisation des services offerts par l'institution;
— la participation aux activités organisées par les étudiantes et les étudiants (party, danse);
— la vie sociale générale dans l'institution.

Mais en l'absence d'étude spécifique, il devient difficile d'établir quels types d'activités sont les plus favorables à l'augmentation de la persévérance.

Lee Upcrapt explique l'effet de la participation à des activités étudiantes sur la persévérance par l'influence exercée par les élèves entre eux (Lee Noël,

1987:332). Pour réussir, il ne serait pas suffisant de mettre beaucoup d'énergie sur les matières académiques d'abord et ensuite de participer aux activités étudiantes. Pour persévérer, les étudiantes et les étudiants devraient aussi être encouragés à améliorer leur adaptation sociale par la participation à des activités étudiantes (Lee Noël, 1987:333).

2.2.4 Activités sportives en particulier

D'autres études américaines citées par Lasnier et Bilodeau (1985:21) suggèrent que la pratique sportive interscolaire a une influence positive sur les résultats scolaires des athlètes. Selon ces auteurs cependant, ces études n'ont pas vérifié la possibilité que d'autres variables aient eu une influence sur cette relation.

Hood, aux États-Unis, a fait une étude où il compare des étudiantes et des étudiants athlètes de première année d'un collège américain avec des non-athlètes, en les pairant selon certaines variables dont le sexe, le groupe ethnique et les résultats à certains tests. Il conclut que les athlètes réussissent aussi bien leurs études que les non-athlètes, bien qu'ils aient comme groupe des résultats académiques plus faibles à leur entrée à l'université ainsi que des résultats plus bas au test d'aptitude aux études et malgré qu'ils doivent investir temps et énergie dans leur pratique sportive. Hood attribue ce fait à l'encadrement académique et aux différents services dont bénéficient ces athlètes (Hood et al. 1992:452).

Pour ce qui est du Québec, Lasnier et Bilodeau (1985:94) rapportent dans leur étude sur l'impact de la pratique des activités physiques au collégial et dans la vie adulte que les personnes ayant participé à un programme sportif intercollégial avaient atteint, quelques années plus tard, un niveau de scolarité plus élevé que les autres sujets de leur enquête.

On note aussi qu'il y a une relation entre le degré de participation aux activités sportives collégiales (intramurales, intercollégiales, non-participation) et le degré d'appréciation du milieu collégial (Lasnier

1985:109). Plus les élèves participent, plus ils apprécient leur séjour en milieu collégial.

À ce titre, Ducharme (1990:42) souligne que ces activités développeraient le sentiment d'appartenance, les contacts et les relations de camaraderie, l'esprit d'initiative et la confiance en soi.

On peut donc postuler que les élèves qui participent à une activité parascolaire à caractère collectif au collège pourraient être mieux intégrés à l'institution. En effet, l'activité parascolaire aurait une influence positive sur la qualité de vie au collège, plus particulièrement sur les « contacts chaleureux et productifs » (Ducharme, 1990:27).

2.2.5 Activité spécifique d'accueil

Une activité spécifique d'accueil individuel pour des élèves à risque pourrait aussi accroître pour eux la qualité de vie au collège, par l'intermédiaire de l'amélioration des contacts chaleureux et de la qualité des services.

Ducharme (1990:44) souligne le caractère intégrateur de ce qu'il appelle le *mentoring*, et que nous qualifions de parrainage. Il ajoute que cette formule, si elle est assortie d'un groupe d'entraide, pourrait aider à résoudre des problèmes d'intégration et de réussite scolaires.

L'expérience du Collège John Abbott, avec son programme *Entrée 88*, va dans ce sens. Ce programme visait à implanter le principe « d'intervention d'office », principe qui postule qu'il faut imposer aux élèves à haut risque les différentes ressources d'apprentissage mises à leur disposition au cours de la première session. Le programme, qui touchait plusieurs services de soutien, visait deux groupes d'élèves dits à haut risque, facilement identifiables. Le programme comprenait deux éléments : des rencontres avec des conseillers (*counsellors*) et des guides (*mentors*) afin de fournir un soutien aux étudiantes et aux étudiants et leur enseigner qu'ils doivent

accepter la responsabilité de leur propre apprentissage, ainsi qu'une formation sur le thème « apprendre à apprendre ».

Starnes a fait l'évaluation de ce programme à l'aide d'une recherche quasi expérimentale. Le groupe expérimental (n = 15) regroupait des étudiantes et des étudiants qui se sont portés volontaires. Le groupe témoin en sciences sociales était composé d'élèves dont les notes au secondaire étaient semblables à celles des volontaires du groupe expérimental.

Starnes ne trouve aucune différence importante entre le groupe expérimental et le groupe témoin en ce qui a trait à la persévérance, aux abandons, à la moyenne scolaire, à la présence au cours et au nombre d'heures consacrées au travail rémunéré. Elle note cependant que davantage d'élèves du groupe expérimental ont réussi quatre cours et plus, et qu'ils ont consacré plus d'heures à l'étude que ceux du groupe témoin (Starnes, 1989:5,6).

Selon la chercheure, les résultats qualitatifs montrent que les participantes et les participants au programme ont eu tendance à être plus positifs et que leurs professeurs les ont classés « adéquats » alors que ceux du groupe témoin furent classés « limités ».

Globalement, le programme *Entrée 88* a rendu les étudiantes et les étudiants plus satisfaits d'eux-mêmes en leur permettant de développer une relation avec leurs pairs et avec leurs professeurs, et de devenir plus conscients d'eux-mêmes en tant qu'apprenant (Starnes, 1989:8).

Selon Ducharme (1990:44), plusieurs expériences de parrainage ou de marrainage se poursuivent actuellement dans les collèges. Les formules sont fort variées et fort diverses.

2.3 MODÈLE RETENU

Des études établissent de plus en plus les liens entre l'intégration sociale, la persévérance et la réussite scolaire. En nous basant sur le modèle de

Ducharme, qui lie la qualité de vie au collège avec l'intégration, l'adaptation, la persévérance et la réussite, nous sommes en mesure de proposer le modèle de recherche suivant (figure 2.1).

> La participation à une activité parascolaire socioculturelle ou sportive, en interaction avec l'accompagnement par un membre du personnel, et avec l'engagement à ne pas travailler en semaine auront une influence positive sur la qualité de vie au collège (étant donné les contacts chaleureux et la qualité des services) et, par conséquent, une influence positive sur l'intégration sociale, la réussite scolaire et la persévérance.

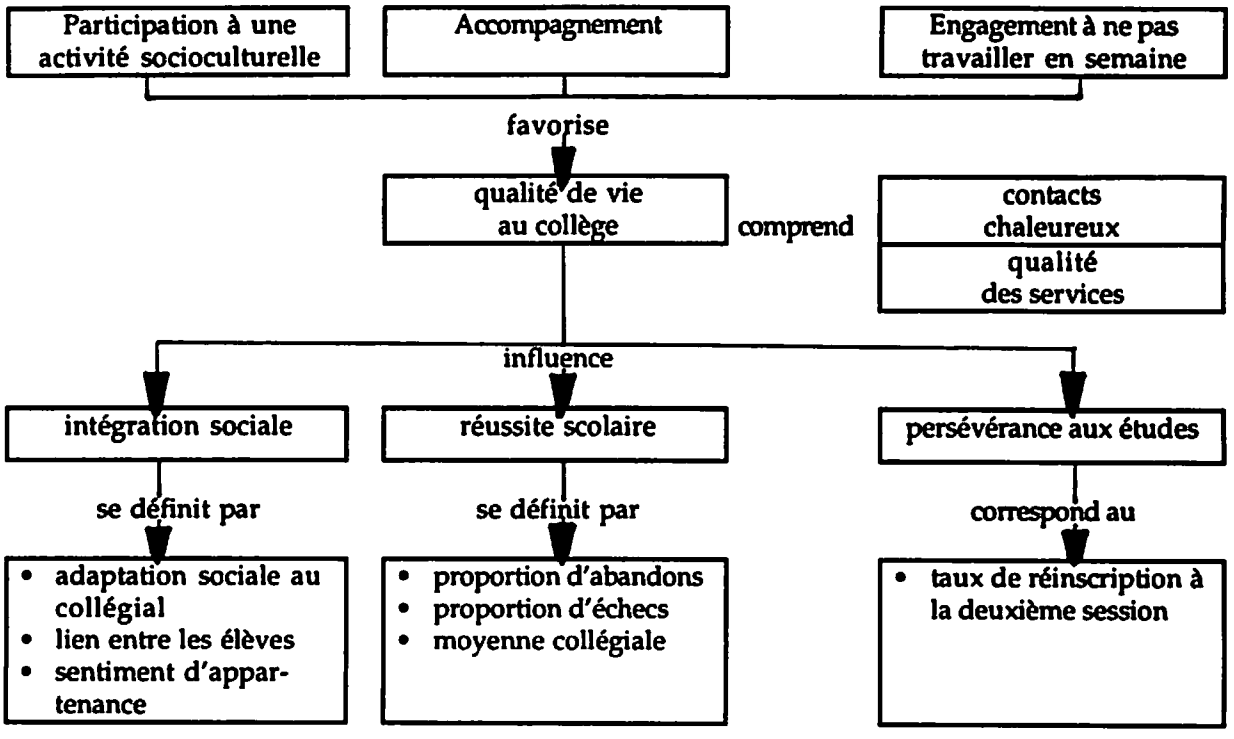


Figure 2.1
Modèle de recherche sur les facteurs d'intégration et de réussite

2.4 HYPOTHÈSES DE RECHERCHE

À partir des variables identifiées, de la revue de la littérature et du modèle retenu, nous avons pu identifier un certain nombre d'hypothèses de recherche. Voici les huit hypothèses que nous désirons vérifier dans le cadre de cette recherche.

Hypothèse 1

Les élèves qui participent à une activité parascolaire, sociale ou sportive auront un score plus élevé au test d'intégration sociale et un taux de réussite scolaire plus élevé que ceux et celles qui ne participent à aucune activité.

Hypothèse 2

Les élèves qui n'effectuent aucun travail rémunéré durant l'année scolaire auront un score plus élevé au test d'intégration sociale et un taux de réussite plus élevé que ceux et celles qui travaillent.

Hypothèse 3

Les élèves qui n'ont pas de travail rémunéré durant l'année scolaire et qui participent à une activité parascolaire auront un score plus élevé au test d'intégration sociale et un taux de réussite scolaire plus élevé que ceux et celles qui travaillent, qu'ils participent ou non à une activité parascolaire.

Hypothèse 4

Les élèves qui n'ont pas de travail rémunéré en semaine auront un taux de réussite plus élevé que ceux qui travaillent en semaine.

Hypothèse 5

Les élèves issus de petites écoles publiques ou privées auront une moins grande intégration sociale que les autres et un taux de réussite moins élevé.

Hypothèse 6

Les filles auront un plus fort taux de réussite que les garçons et un sentiment d'intégration sociale plus élevé.

Hypothèse 7

Les élèves de première session arrivant directement du secondaire et qui ont été accompagnés par une employée ou un employé du cégep auront un taux de réussite et un sentiment d'intégration plus élevé que les autres élèves qui ne sont pas accompagnés mais qui ont des caractéristiques semblables (sexe, cote, heures de travail, activités parascolaires).

Hypothèse 8

Les élèves qui ont été accompagnés par une employée ou un employé du cégep auront un taux de réussite et un sentiment d'intégration plus élevé que les autres élèves qui ne sont pas accompagnés mais qui ont des caractéristiques semblables (sexe, cote, heures de travail, activités parascolaires).

Au tableau 2.1, on représente les hypothèses à vérifier en regard des variables de la recherche et des différentes populations étudiées.

Tableau 2.1
Populations et variables étudiées pour chaque hypothèse de recherche

HYPOTHÈSES	VARIABLES	POPULATIONS
1 à 4	Indépendantes	n = 325
5 et 6	Intervenantes	n = 325
7	Indépendante	n = 11
8	Indépendante	n = 17 (groupe expérimental) n = 17 (groupe témoin)

Chapitre 3

Méthodologies de recherche

Comme cette recherche touche à divers facteurs d'intégration et de réussite, plusieurs approches méthodologiques ont été adoptées de manière à rendre justice à tous les éléments du programme *Exigence-Intégration*. Ces approches quantitatives et qualitative, dont nous avons donné les justifications au chapitre 1, méritent toutefois qu'on s'y attarde en détail. Nous présentons donc ci-après les critères méthodologiques utilisés pour mesurer les variables retenues selon les différentes approches. Nous préciserons par conséquent les définitions, les catégories et les niveaux des variables étudiées. Nous expliquerons également les procédures d'application de ces critères d'évaluation et ce, pour les analyses quantitatives aussi bien que pour l'analyse qualitative.

On trouvera à la première section la présentation de la méthodologie *post facto* retenue pour la population rejointe et qui se concrétise dans le premier devis de recherche portant sur l'évaluation de l'impact des variables travail rémunéré et activité parascolaire. L'approche de type quasi expérimental pour l'étude touchant les 17 personnes inscrites au programme *Exigence-Intégration* a également fait l'objet d'un devis de recherche, que nous présentons à la section 3.2. À la section 3.3, nous traiterons des divers aspects de l'approche de type qualitatif touchant 8 des 17 sujets inscrits au programme *Exigence-Intégration*.

3.1 ÉVALUATION DE L'IMPACT DES VARIABLES « TRAVAIL RÉMUNÉRÉ » ET « ACTIVITÉ PARASCOLAIRE »

Dans le but de vérifier les effets de deux variables indépendantes du programme, soit le travail rémunéré et la participation à une activité

parascolaire, sur les participantes et les participants au programme *Exigence-Intégration,* il est devenu nécessaire de recourir à une recherche exploratoire sur une grande population puisque les participantes et les participants à ce programme n'avaient pas tous respecté l'ensemble des exigences de leur contrat. Nous présentons d'abord le devis de recherche élaboré pour cette population (paragraphe 3.1.1) et qui concerne par conséquent des élèves n'ayant subi aucun traitement intégrateur dans le milieu collégial. Suivent les explications méthodologiques sur la population étudiante visée par cette évaluation, les mesures et le traitement des données effectués.

3.1.1 Devis de recherche

Le devis de recherche portant sur l'évaluation de l'impact des variables « travail rémunéré » et « activité parascolaire » décrit en détail les catégories et les niveaux de chacune des variables identifiées. On trouvera à la figure 3.1 un schéma représentant ce devis (devis de recherche n° 1).

A. Variables indépendantes

Les variables indépendantes retenues pour le premier devis de recherche sont le nombre d'heures de travail rémunéré et la participation à une activité parascolaire. Le nombre d'heures de travail rémunéré a été scindé en trois catégories (semaine, fin de semaine, total) et divisé en cinq niveaux d'heures à l'instar des catégories développées par Villeneuve[1] :

— aucune,
— 1 à 8 heures,
— 9 à 16 heures,
— 17 à 24 heures,
— 25 heures et plus.

[1] Estelle Villeneuve. Cégep de Sainte-Foy, recherche en cours.

La participation à une activité parascolaire a été divisée en trois niveaux de participation :

— aucune (niveau 1),
— forte (niveau 2),
— moyenne (niveau 3).

La participation est jugée forte quand il s'agit d'activités socioculturelles ou sportives structurées alors que la participation est jugée moyenne lorsqu'il s'agit d'activités socioculturelles ou sportives non structurées (voir le tableau 3.1).

On définit l'activité structurée comme une activité encadrée par une monitrice ou un moniteur, nécessitant de deux à huit heures de pratique par semaine et pouvant mener à des compétitions. Une activité non structurée est une activité sans encadrement, pratiquée comme loisir en groupe le midi. La participation à des clubs et à des organisations étudiantes est considérée comme une activité non structurée.

Tableau 3.1
Description des activités parascolaires en fonction des niveaux de participation déterminés pour l'étude quantitative

ACTIVITÉS	PARTICIPATION FORTE Activités structurées	PARTICIPATION MOYENNE Activités non structurées
Activités sportives	Badminton (mixte) Hockey masculin Ski alpin (mixte) Soccer masculin Tae Kwon Do (mixte) Touch football (féminin) Volleyball (féminin)	Volleyball (2 jours par semaine) Badminton (2 jours par semaine) Basketball (1 journée par semaine) Hockey masculin (1 journée par semaine) Hockey féminin (1 journée par semaine) Tae Kwon Do (2 jours par semaine) Musculation Racquetball
Activités socioculturelles	Troupe de théâtre (10 heures par semaine) Ligue d'improvisation (1 match par semaine intramuros le midi et 6 matches dans la ligue intercollégiale par session, en soirée) Troupe de danse (pratique le jeudi midi et lors de journées hors horaire; pratiques personnelles; spectacle; activités d'autofinancement)	Club de jeu de rôles Club de photo (stage en groupe de 25 personnes de 7 h 30 à 10 h 30 1 fois par semaine; utilisation du laboratoire; exposition à la fin de novembre) Poètes disparus (1 rencontre par semaine; une soirée de poésie à la fin de la session) Club philos (1 réunion par semaine) Club d'échecs (rencontres-midi et tournoi) Association étudiante (exécutif ou comités) Cégeps en spectacle (2 heures par semaine; technique; publicité et finance; affiches; scénographie; participant(e)-artiste) Ciné-répertoire (1 à 1,5 heure par semaine; choix du film; publicité et affiches; visionnement) Covoiturage (coordination ou expansion des services)

B. Variables de contrôle

Les variables de contrôle retenues pour le premier devis de recherche sont les suivantes :

— l'âge (18 ans et moins),
— la provenance directe du secondaire régulier,
— l'inscription à temps plein (4 cours ou 180 heures par session minimum),
— l'inscription au cours philosophie 101,
— aucun traitement intégrateur de la part du personnel du collège.

C. Variables dépendantes

Les variables dépendantes retenues pour le premier devis de recherche sont la réussite scolaire et le sentiment d'intégration sociale. La réussite scolaire se définit par les trois catégories suivantes :

— la proportion d'abandons,
— la proportion d'échecs,
— la moyenne collégiale.

Pour sa part, le sentiment d'intégration sociale se définit également par trois catégories :

— l'adaptation sociale au collégial,
— les liens établis entre les élèves,
— le sentiment d'appartenance à l'institution.

D. Variables intervenantes

Les variables intervenantes sont la cote au secondaire, le sexe et l'école de provenance. La cote au secondaire a été divisée en trois niveaux, soit :

— le niveau faible (de 52 à 70),
— le niveau moyen (de 71 à 85),
— le niveau fort (de 86 à 119).

L'école de provenance a été divisée selon que les écoles sont publiques ou privées et selon le nombre total d'élèves à l'automne 1990. On obtient ainsi cinq catégories :

— grandes écoles publiques (1600 élèves et plus),
— moyennes écoles publiques (750 élèves et plus, mais moins de 1600 élèves),
— moyennes écoles privées (750 élèves et plus, mais moins de 1600 élèves),
— petites écoles publiques (moins de 750 élèves),
— petites écoles privées non mixtes (moins de 750 élèves).

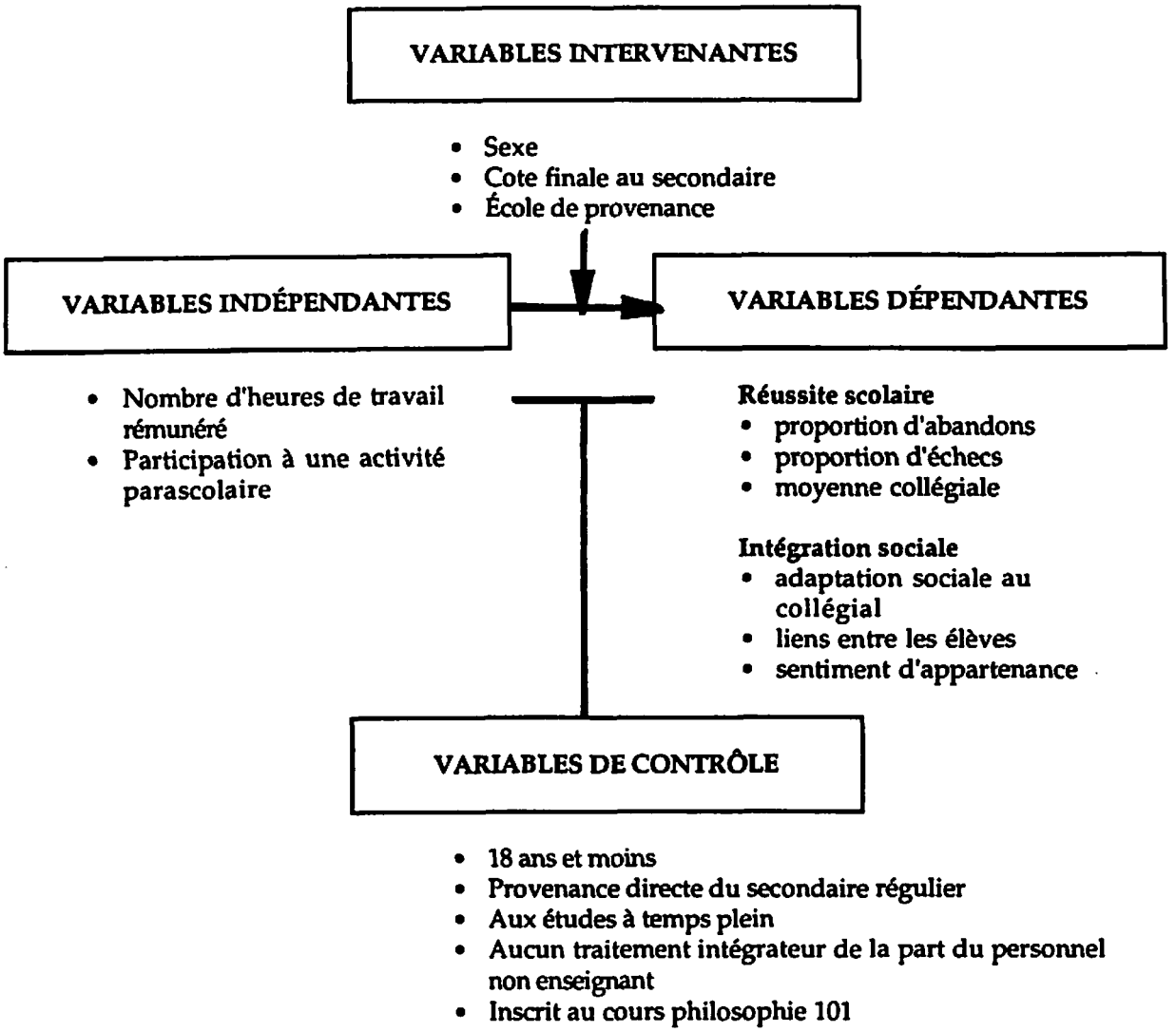


Figure 3.1
Évaluation de l'impact des variables « travail rémunéré » et « activité parascolaire » (devis de recherche n° 1)

3.1.2 Mesure des variables

Pour le devis de recherche n° 1, les variables indépendantes ont été mesurées à l'aide d'un questionnaire distribué aux étudiantes et aux étudiants (voir l'annexe I). Les variables dépendantes, elles, ont fait l'objet des mesures suivantes.

A. Réussite scolaire

La réussite scolaire est évaluée à l'aide de trois mesures inspirées de Lasnier dans sa recherche sur les groupes stables au Cégep de Ste-Foy (1992). Le nombre de cours suivis se définit par le nombre de cours inscrits moins le nombre de cours abandonnés. Ces trois mesures sont celles de :

— la proportion d'échecs = $\frac{\text{nombre de cours échoués}}{\text{nombre de cours suivis}}$

— la proportion d'abandons = $\frac{\text{nombre de cours abandonnés}}{\text{nombre de cours inscrits}}$

— la moyenne collégiale = $\frac{\text{somme des notes des cours suivis}}{\text{nombre de cours suivis}}$

Les notes inférieures à 30 % ont été remontées à 30 % comme c'est souvent la pratique chez les chercheurs du collégial.

B. Intégration sociale

L'intégration sociale au collégial a été mesurée à l'aide de trois tests (voir l'annexe II) : un test d'adaptation sociale, un test vérifiant les liens entre les élèves et un test portant sur le sentiment d'appartenance au cégep.

Le test d'adaptation sociale au collégial est inspiré de celui de Lasnier sur l'adaptation (1992) qui comprenait 14 items. Notre test comprend 6 items (annexe III) , bien que notre test original en comprenait 8. C'est que deux

items ont été enlevés du test que nous avions administré pour en améliorer la fidélité (items 6 et 23).

Le test mesurant les liens entre les élèves comprend 9 items et est reproduit de Lasnier (1992) sauf en ce qui concerne un item qui a été modifié pour la validité de concept (voir l'annexe IV).

Le test mesurant le sentiment d'appartenance au Cégep Joliette–De Lanaudière comprend 12 items et est entièrement reproduit de Lasnier (1992) (voir l'annexe V).

Une revalidation des trois tests a été effectuée après la passation. Ils ont démontré une validité satisfaisante, comme l'indique le tableau 3.2.

Tableau 3.2
Résultats de la validation des tests d'intégration sociale

VARIABLES	CARACTÉRISTIQUES DES TESTS			
	Nombre d'items	Fidélité (alpha de Cronbach)	Moyenne	Écart type
Adaptation sociale	6	,63	24,656	5,008
Appartenance	12	,75	46,8	8,732
Liens entre élèves	9	,80	37,964	7,36

Il est à noter que nous n'avons pas tenu compte de la mesure prévue relative à la persévérance parce qu'elle n'était pas synonyme de présence dans la salle de classe au début du trimestre d'hiver 1992. En effet, l'élève avait rempli sa feuille de réinscription en novembre 1991 alors que la session n'était pas terminée.

3.1.3 Population et cueillette des données

La population visée dans cette étude est celle des étudiantes et étudiants de première session, à temps plein, arrivant directement du secondaire, c'est-à-dire ayant terminé leur secondaire V en 1991. Nous avons pu vérifier la

provenance du secondaire à l'aide d'une question du premier questionnaire (voir l'annexe I) et par le numéro de demande d'admission.

De plus, nous cherchions à obtenir des étudiantes et étudiants ayant eu un parcours académique sans discontinuité. C'est pourquoi nous avons élimiminé celles et ceux nés avant le 1er janvier 1973, c'est-à-dire ceux qui auraient plus de 18 ans au moment de la recherche. Par ailleurs, le code permanent a permis de connaître l'âge exact des élèves.

Nous avons aussi éliminé ceux et celles qui avaient suivi des cours à l'éducation des adultes au secondaire ou qui en suivaient pendant la session d'automne 1991, car ils devaient, par définition, être plus âgés ou avoir eu un parcours scolaire discontinu.

Nous voulions cibler des élèves n'ayant aucune expérience ni aucune connaissance préalable du milieu collégial. Nous avons donc exclu des analyses les élèves qui avaient eu un traitement intégrateur particulier à l'automne 1991. C'est pourquoi les élèves inscrits au programme *Exigence-Intégration* (devis n° 2), accompagnés par un employé ou une employée du collège, ont été retirés de cette population. Les élèves de sept groupes de philosophie 101 n'ont pas été retenus non plus, parce qu'ils avaient eu une session d'information de trois heures de la part de la conseillère en orientation.

Dans ces deux cas, nous avons jugé qu'il s'agissait d'un traitement trop intégrateur qui pouvait avoir influé sur la connaissance des services et, indirectement, sur l'intégration sociale et la réussite scolaire.

Nous avions choisi de rejoindre ces élèves dans la salle de classe, par le biais du cours de philosophie 101. Nous sommes toutefois conscients que nous avons ainsi éliminé certaines étudiantes et certains étudiants, surtout les élèves hors dec qui étudient au cégep en première session mais qui ne sont pas inscrits au cours de philosophie 101.

Nous avons administré le premier questionnaire, intitulé *Enquête sur la vie étudiante à la première session au cégep*, 1re partie (voir l'annexe I), dans 23

groupes de philosophie 101 entre le 30 octobre 1991 et le 12 novembre 1991, soit juste après la période d'abandon de cours. Il a fait en outre l'objet d'une relance pour les non-répondantes et les non-répondants.

Nous avons administré la deuxième partie de ce questionnaire (voir l'annexe II), soit le test d'attitude, entre le 2 décembre et le 10 décembre 1991. Comme ce dernier permet de mesurer l'intégration des élèves après la première session, il devait être passé à la fin de cette première session. Cette deuxième administration a aussi permis de faire une première relance auprès des non-répondantes et les non-répondants au premier questionnaire, ce qui s'est avéré efficace.

Une relance par courrier a été faite à la fin du mois de décembre afin d'inviter les sujets absents lors de l'une ou l'autre des deux passations en classe à nous rencontrer pour une passation les 9 et 10 janvier, lors de la remise de leur horaire. Pour des raisons de logistique, cette relance s'est avérée un échec.

Notre dernière relance fut plus heureuse. Nous avons invité par téléphone les élèves à se présenter à un local pour la passation du test et ce, entre le 21 janvier et le 30 janvier 1992. Sur les 113 étudiantes et étudiants convoqués, 51 se sont présentés à cette relance.

Les 23 groupes de philosophie formaient une population totale de 426 sujets. Nous en avons rejoint 325, soit 76,3 %, ce qui a constitué notre population étudiée.

Nous croyons que le fait que ces élèves aient passé en janvier plutôt qu'en octobre la première partie du questionnaire n'a pu influer substantiellement sur leurs réponses factuelles, par exemple les informations sur le travail rémunéré ou les activités parascolaires. Toutefois, nous savions que les attitudes peuvent souvent varier selon les moments de passation à cause de leur nature même.

Les résultats de l'analyse comparée (tests de différence de moyennes) entre les deux groupes (relancés et non relancés) indiquent que les élèves qui ont

participé à la relance (n = 42) semblent avoir eu, au secondaire, une cote légèrement plus faible que ceux et celles qui ont passé le deuxième questionnaire en décembre (n = 283), quoiqu'elle soit statistiquement non significative. Il n'y a pas de différence significative quant aux heures de travail rémunérées ni dans le niveau de participation parascolaire.

Les élèves relancés ont toutefois une proportion d'échecs significativement plus élevée (p = ,0004), soit deux fois plus d'échecs que les autres (moyennes de 0,2 et de 0,1 respectivement), une proportion d'abandons plus élevée (p = ,0001, moyennes de 0,2 et inférieure à 0,01 respectivement). De plus, leur moyenne collégiale est significativement plus basse (p = ,0001, moyennes de 66,9 % et de 73,8 % respectivement). Ce sous-groupe, qui n'était pas présent en classe dans le cours de philosophie 101 en décembre, valait la peine d'être relancé, sans quoi nous aurions eu une vision tronquée de la réalité académique des élèves.

Tel que nous l'avions prévu, les résultats statistiques au test d'attitude indiquent qu'il y aurait une différence significative entre la passation de décembre et celle de janvier.

Au niveau du sentiment d'appartenance, le test de différence de moyennes entre le groupe relancé en janvier (n = 41) et le groupe de décembre (n = 263) démontre une différence significative (p = ,0199, moyennes respectivement de 49,8 et de 46,4). On constate en effet que le groupe de janvier a un sentiment d'appartenance plus élevé. Cette différence pourrait être due au moment de la passation, le sentiment d'appartenance ayant grandi après les vacances de Noël. On peut aussi considérer que, lors de la passation de décembre, les élèves pouvaient anticiper négativement les examens finaux de première session qui approchaient. Il se peut aussi qu'il y ait une relation entre le profil scolaire (cote plus faible) et le sentiment d'appartenance, mais nous n'avons rien ici pour appuyer cet énoncé.

Quant à l'adaptation sociale, le test de différence de moyennes fait entre le groupe relancé et le groupe non relancé s'est avéré statistiquement significatif à 95 % (p = ,0221, moyennes respectives de 26,3 et de 24,4), les étudiantes et les étudiants relancés ayant un score plus élevé.

Le test mesurant les liens entre les élèves a aussi fait l'objet du même type d'analyse. Dans ce cas, nous n'avons pas trouvé de différence significative entre le groupe de relance et celui de janvier (p = ,6585, moyennes de 38,4 et de 37,9 respectivement), les vacances de Noël n'ayant pu contribuer à développer de nouveaux réseaux.

Par suite de ces résultats, nous devons donc, pour les mesures d'attitude, ne prendre en considération que les résultats d'analyses faites seulement sur les sujets ayant répondu au test au mois de décembre (n = 263) afin d'assurer une plus grande validité des résultats.

3.1.4 Traitement des données

Nous avons d'abord vérifié la qualité de l'entrée de 20 % des données. Moins de 1 % d'erreur a été trouvé. Puis nous avons fait l'étude des cas déviants. Nous avons ainsi éliminé deux sujets. Pour le deuxième questionnaire, seulement 263 sujets ont été conservés. Ceux qui ont été éliminés l'ont été soit parce que le questionnaire n'avait pas été rempli, soit à cause de valeurs manquantes dans le test (2 et plus) qui risquaient d'en invalider la signification.

Outre des statistiques descriptives, nous avons effectué des analyses univariées et multivariées sur les variables. Les statistiques descriptives et l'analyse de variance ont été réalisées à l'aide du logiciel Statview II et les analyses multivariées à l'aide de Superanova (technique Manova). La validation du test d'attitude a été réalisée à l'aide du logiciel Testat.

L'analyse multivariée permet de saisir un phénomène de façon plus globale. Dans notre cas, à l'instar de Lasnier, nous avons considéré que les trois mesures de la réussite scolaire dénotaient trois aspects essentiels de la réussite scolaire. De même, les trois variables psychosociales reliées à l'intégration sociale et inspirées fortement des travaux de Ducharme ont été jugées très reliées entre elles et feront l'objet d'analyses multivariées. Des

analyses univariées sont toujours effectuées après constatation d'une différence significative sur les tests multivariés.

3.2 ÉVALUATION DE L'IMPACT DE L'ACCOMPAGNEMENT

L'étude portant sur l'évaluation de l'accompagnement concerne les élèves ayant adhéré au programme *Exigence-Intégration*. Nous donnons ci-après les caractéristiques particulières du devis de recherche, de la population étudiée, des groupes expérimental et témoin formés pour mener à bien cette étude ainsi que du traitement des données obtenues.

3.2.1 Devis de recherche

Dans ce deuxième devis de recherche, les variables dépendantes restent les mêmes que dans le premier devis, sauf pour l'ajout de la variable « taux de réussite » (voir la section 3.2.4). La variable indépendante y est toutefois différente. En effet, les deux premières conditions du programme (ne pas travailler en semaine et s'inscrire à une activité parascolaire) n'ont pas été respectées par tous et toutes, ce qui nous a amenés à ne conserver que l'accompagnement comme variable indépendante. On trouvera un portrait de l'ensemble des variables de ce devis de recherche à la figure 3.2.

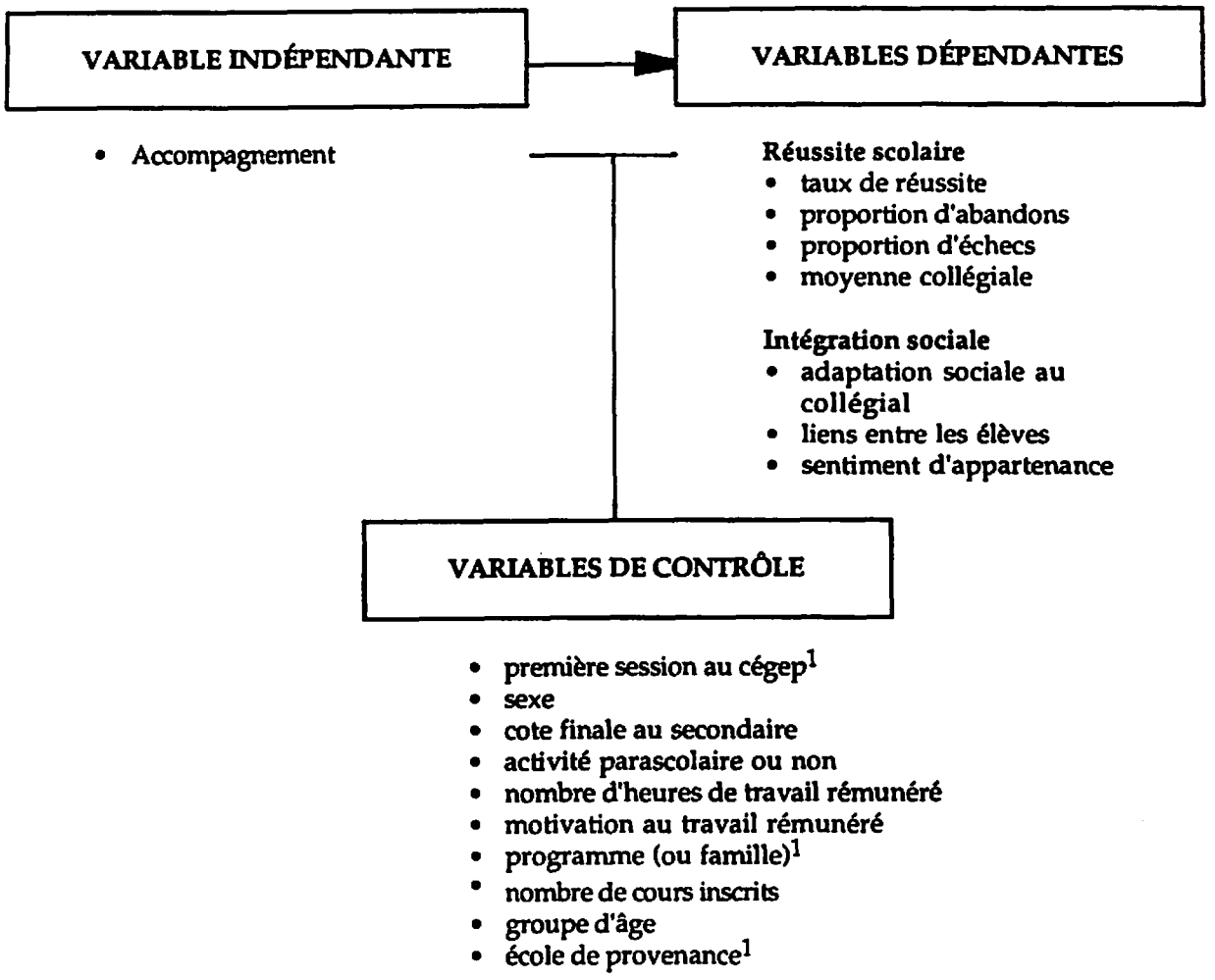


Figure 3.2
Évaluation de l'impact de la variable « accompagnement »
(devis de recherche n° 2)

---

[1] Ces variables n'ont pas été contrôlées pour l'hypothèse 8, mais elles l'ont été pour l'hypothèse 7.

3.2.2 Population visée

La population visée[1] par cette partie de la recherche est composée de personnes ayant fait partie du programme spécial *Exigence-Intégration* du Cégep Joliette–De Lanaudière à l'automne 1991. Rappelons que, dans le but de faciliter l'intégration, la réussite et la persévérance, ce programme recrutait des élèves à titre volontaire et exigeait d'eux de :

— ne pas travailler en semaine;
— s'inscrire à une activité parascolaire de leur choix;
— rencontrer régulièrement un employé ou une employée du collège (cadre, employée de soutien ou personnel professionnel ou enseignant) avec qui ils avaient été préalablement jumelés par la Direction des services pédagogiques.

Dix-huit personnes étaient inscrites à ce programme à l'automne 1991. L'une d'elles n'a pu être rejointe dans le cadre de cette recherche; elle n'avait reçu toutefois aucun traitement significatif.

La majorité des étudiantes et étudiants, soit 11 sur 17, arrivaient directement du secondaire et avaient eu un parcours académique régulier, c'est-à-dire qu'ils étaient âgés de 17 ou de 18 ans. Une autre étudiante (1) présentait les mêmes caractéristiques mais n'avait pas encore terminé son secondaire V. Les cinq (5) autres étaient des diplômés de secondaire V qui avaient cessé leurs études pendant une certaine période ou qui avaient déjà fait une session dans un autre cégep; ils étaient donc plus âgés. Mais tous et toutes en étaient à leur première session au Cégep Joliette–De Lanaudière.

Tous et toutes ont participé à une journée spéciale d'accueil au cours de laquelle ils ont rencontré leur accompagnatrice ou accompagnateur. Le nombre de rencontres ultérieures a varié selon les individus (entre 1 et 20).

---

[1] On peut se référer au schéma de la figure 1.1 pour une illustration des sujets étudiés.

Le groupe initial était composé de 5 garçons et de 13 filles, dont une majorité étaient inscrits en sciences humaines. Les autres programmes représentés sont, notamment, ceux de musique, d'électrotechnique et d'arts.

Il est intéressant de constater que les étudiantes et étudiants inscrits au programme n'étaient pas tous faibles, si on considère leur cote finale au secondaire. Ils n'en étaient pas moins tous considérés par la Direction des services pédagogiques comme des élèves à risque quant à leur intégration sociale au cégep.

Le personnel qui accompagnait les élèves était composé de 18 personnes, dont neuf (9) membres du personnel enseignant, quatre (4) membres du personnel de soutien, trois (3) membres du personnel professionnel et deux (2) cadres. Là aussi, plus de femmes que d'hommes, soit onze (11) femmes et sept (7) hommes. Les cinq garçons avaient été pairés avec cinq hommes; onze des filles avec onze femmes; enfin, deux des filles avaient été parrainées par des hommes.

Seulement onze (11) des dix-huit (18) personnes inscrites correspondaient au profil que nous recherchions puisqu'elles provenaient directement du secondaire et avaient moins de 18 ans. C'est sur elles que portera notre première étude quantitative (hypothèse 7). Nous avons ensuite effectué la deuxième étude qualitative face à l'ensemble des 17 sujets (hypothèse 8). De plus, afin de mieux cerner l'effet possible de l'accompagnement, nous avons effectué des entrevues avec huit (8) personnes (voir la section 3.3.2).

3.2.3 Formation des groupes expérimental et témoin

Nous avons formé deux groupes, soit un groupe expérimental et un groupe témoin. Nous avons aussi choisi de constituer ces groupes en pairant un à un les individus membres du groupe *Exigence-Intégration* (groupe dit expérimental) à des individus qui leur étaient apparentés sur le plus grand nombre de caractéristiques pertinentes à la recherche (groupe témoin).

La technique de pairage (*matched pairs*) est souvent utilisée en recherche parce qu'elle permet de contrôler un certain nombre de variables et qu'elle assure donc une plus grande validité des résultats.

Nous avons puisé les sujets du groupe témoin parmi la population visée par la première étude quantitative (n = 325) ou dans un bassin de répondantes et de répondants rejetés parce qu'ils ne correspondaient pas aux caractéristiques retenues (hypothèse 8). Quant aux sujets du groupe expérimental (n = 17), nous les avons rejoints en majorité lors de cette même collecte de données en novembre et en décembre. Toutefois, deux individus ont passé les deux questionnaires de façon individuelle en décembre; un autre sujet n'a pu être rejoint qu'en janvier seulement; une dernière ayant abandonné les études à la deuxième session a rempli le questionnaire et nous l'a renvoyé par la poste en avril[1].

Les caractéristiques retenues pour le pairage des sujets sont exposées à la figure 3.2 sous la rubrique des variables de contrôle. Il est intéressant de noter que, dans la majorité des cas, nous avons aussi pu tenir compte de la scolarité des parents et du mode de résidence (voir l'annexe I).

Étant donné les délais d'informatisation des données des 325 sujets, le pairage des individus n'a pu être réalisé qu'après la fin de l'expérience du programme *Exigence-Intégration,* alors que l'on possédait déjà les résultats scolaires et les résultats aux tests d'attitude des sujets. C'est pourquoi, afin d'assurer la validité de cette entreprise, nous avons eu recours à une assistante de recherche afin de nous aider à appliquer les critères retenus pour le pairage.

3.2.4 Traitement des données

Pour mesurer les variables dépendantes, nous avons utilisé les mêmes mesures que celles indiquées à la section 3.1.2. Toutefois, comme il nous

---

[1] Dans ces deux derniers cas, nous n'avons pu tenir compte du test d'attitude pour les raisons évoquées à la section 3.2.1.

était impossible d'effectuer une analyse multivariée des trois variables de réussite étant donné le petit nombre de sujets, nous avons introduit une mesure supplémentaire, celle du taux de réussite. Nous définissons le taux de réussite de la façon suivante :

$$\frac{\text{nombre de cours réussis}}{\text{nombre de cours inscrits}}$$

Nous avons utilisé le test des rangs avec signe de Wilcoxon (*signed rank*) pour vérifier l'hypothèse 7 (n = 11). Il s'agit d'un test non paramétrique qui permet de comparer deux mesures répétées ou, selon certains chercheurs, deux groupes liés (ou dépendants) par rapport à des mesures de type ordinal (résultats scolaires, tests d'attitude).

Pour vérifier l'hypothèse 8, nous avons aussi pairé un à un les six (6) autres sujets ayant reçu le traitement d'accompagnement dans le cadre du programme. Toutefois, étant donné que ces sujets avaient des cheminements plus complexes que les onze (11) premiers étudiés, le pairage ne tenait compte que de quelques variables. Ces variables sont au nombre de cinq :

— l'âge ou la classe d'âge (17 et 18 ans, 18 à 27 ans, 28 ans et plus);
— le sexe;
— la participation à une activité parascolaire;
— le travail rémunéré (nombre d'heures et motivation au travail);
— les caractéristiques familiales et parentales.

Lorsque c'était possible, nous avons aussi tenu compte du programme collégial, de la cote finale au secondaire, du nombre de cours inscrits, de la scolarité des parents et du mode de résidence.

Nous avons aussi mesuré les mêmes variables qu'à l'hypothèse 7, mais sur l'ensemble des 17 sujets; nous avons utilisé le test de Mann-Whitney, l'équivalent non paramétrique du test T pour les groupes indépendants et ce, même si 11 des 17 sujets avaient été pairés selon une rigueur qui permettait le contrôle de variables en cause.

3.3 ÉTUDE QUALITATIVE DE L'INFLUENCE DE L'ACCOMPAGNEMENT

Afin de pouvoir apprécier la démarche des étudiantes et étudiants dans le cadre de leur programme d'accompagnement, il importe de décrire brièvement les activités de ce programme tel qu'il a été conçu et vécu dans les faits par celles et ceux qui y étaient inscrits. Nous pourrons ainsi mieux cerner la définition de l'accompagnement et les divers niveaux de participation individuelle.

3.3.1 Activités du programme Exigence-Intégration

À l'automne 1991, l'accompagnement comprenait les activités suivantes :

— une activité d'accueil à la fin d'août,
— des rencontres hebdomadaires durant la session,
— un dîner communautaire,
— une activité de remise des diplômes.

A. Activité d'accueil

L'activité d'accueil était organisée par le service aux étudiants dans le cadre de la journée d'accueil des étudiantes et des étudiants au début de la session. Il s'agissait d'un ralley où les élèves, leurs accompagnatrices et leurs accompagnateurs, par groupes de 8 personnes, devaient trouver les réponses à un questionnaire évaluant la connaissance que chacun et chacune avait du cégep (histoire, personnel, services, locaux). Les gagnants et gagnantes se méritaient un souper gratuit.

B. Rencontres hebdomadaires

Dans le cas des rencontres hebdomadaires, l'organisation, l'échéancier et le contenu relevaient de la responsabilité du tandem élève accompagné et

accompagnatrice ou accompagnateur. On se devait toutefois, lors des entretiens, d'éviter de développer une relation d'aide ou de fournir un encadrement académique. En effet, les accompagnatrices et les accompagnateurs devaient limiter leurs interventions à l'écoute et à la référence. Ils ou elles avaient pour rôle de refléter à l'élève les nécessités que lui-même soulevait et de l'amener à entreprendre les démarches pour résoudre lui-même ses problèmes puisque le programme vise à développer l'autonomie de l'élève.

La marge de manoeuvre de l'accompagnatrice ou de l'accompagnateur était donc étroite. Il ou elle ne devait ni empiéter sur le domaine académique qui relève des professeurs, ni dans le champ des compétences professionnelles, et encore moins réduire les responsabilités et l'autonomie de l'élève. C'est l'un des défis d'*Exigence-Intégration* que de dégager un nouveau rôle auprès des élèves.

C. Dîner communautaire

Le dîner communautaire de la mi-session avait pour objectif de récompenser les participantes et les participants, et de favoriser les contacts sociaux. Lors du dîner, élèves, accompagnatrices et accompagnateurs étaient libres de s'asseoir avec qui ils ou elles voulaient. Résultat : les élèves se sont retrouvés à un bout de la table et le personnel à l'autre. Peu d'échanges entre les deux groupes eurent lieu lors de cet événement, les participantes et les participants préférant se retrouver avec leurs pairs.

D. Remise des diplômes

La remise des diplômes se voulait plus officielle. Il s'agissait de souligner la réussite scolaire et la persévérance dans le programme. Pour obtenir une une attestation de participation à *Exigence-Intégration,* les participantes et les participants devaient poursuivre la démarche jusqu'à la fin. La Direction des services pédagogiques a jugé que seulement 8 des 18 participantes et participants s'étaient mérités cette attestation, les autres

ayant cessé de se présenter en cours de route à leurs rencontres hebdomadaires[1].

3.3.2 Technique d'entrevue

La technique de l'entrevue semi-structurée a été utilisée afin de recueillir la perception qu'avaient les étudiantes et les étudiants de l'impact de chacune des trois variables du programme (non-travail, participation à une activité parascolaire et accompagnement) sur leur persévérance, leur réussite scolaire et leur sentiment d'intégration à la première session. Huit entrevues ont été réalisées et ce, plusieurs mois après la fin du programme, soit de la fin de mars au mois de mai 1992 (voir l'annexe VIII). Des huit (8) personnes rencontrées, six (6) ont été choisies parmi les onze (11) élèves arrivant directement du secondaire, une parmi les cinq (5) élèves n'arrivant pas directement du secondaire; une dernière entrevue a été réalisée avec un élève n'ayant pas encore terminé son secondaire (voir le chapitre 6).

Nous avons aussi utilisé l'observation participante lors des réunions collectives qui se sont déroulées tout au long de la session, incluant les élèves accompagnés et leurs accompagnatrices ou accompagnateurs.

Afin de mieux cerner l'ampleur de la variable « accompagnement », nous avons rencontré de façon collective les accompagnatrices et les accompagnateurs et nous leur avons soumis un questionnaire (voir l'annexe IX). Nous les avons également rencontrés de façon individuelle, dans le cadre d'entrevues non structurées, afin de leur faire préciser leurs réponses au questionnaire.

3.3.3 Définition de l'accompagnement

Du point de vue de la recherche, deux aspects ont été retenus pour définir l'accompagnement : le parrainage et les rencontres de groupe.

---

[1] Nous n'avons pas retenu cette définition à des fins de recherche.

Le parrainage se caractérise par le nombre de rencontres formelles et le nombre de rencontres informelles entre les accompagnés et leurs accompagnatrices ou accompagnateurs. Une rencontre formelle est une rencontre planifiée et d'une durée d'une heure environ. Une rencontre informelle est une rencontre soumise au hasard, par exemple dans un corridor ou à la cafétéria (voir l'annexe IX).

Les rencontres de groupe prises en considération sont celles où l'on retrouve les accompagnatrices, les accompagnateurs, les accompagnées et les accompagnés qui participent au programme *Exigence-Intégration*.

Afin de tenir compte de l'effet combiné de deux des variables indépendantes du premier devis de recherche (figure 3.1), nous avons séparé l'accompagnement et la participation à une activité socioculturelle ou sportive en deux catégories (participe ou ne participe pas) afin de pouvoir établir une typologie après avoir complété les entrevues.

Nous n'avons pas retenu le travail rémunéré même si c'était une variable du programme, puisqu'il y avait une grande variation parmi les sujets quant à cette variable.

3.3.4 Typologie du niveau de participation

À l'aide d'une cote attribuée selon le nombre de rencontres de parrainage et de groupe, combinée à la participation ou non à une activité socioculturelle ou sportive, nous avons distingué trois niveaux de traitement au plan qualitatif : élevé, moyen et faible. Notons toutefois qu'il n'a pas été possible de tenir compte de ces niveaux dans le contexte des hypothèses 7 et 8, étant donné le petit nombre de sujets.

A. Niveau élevé

L'élève d'un niveau élevé de participation est présent à l'activité d'accueil, au dîner de groupe et à trois rencontres et plus avec son accompagnatrice ou son accompagnateur. Il est inscrit à au moins une activité socioculturelle ou sportive.

B. Niveau moyen

L'élève d'un niveau moyen de participation est présent au dîner de groupe, à trois rencontres et plus avec son accompagnatrice ou son accompagnateur, mais il ne participe pas à une activité socioculturelle ou sportive.

C. Niveau faible

L'élève d'un niveau faible de participation est présent à l'activité d'accueil et à une ou deux rencontres avec son accompagnatrice ou son accompagnateur, mais il n'est pas inscrit à une activité socioculturelle.

Chapitre 4

Résultats de l'étude quantitative

Nous présentons ci-après les résultats de l'étude quantitative obtenus par suite de l'application de tests statistiques présentés au chapitre précédent. Ils sont regroupés par rapport à chacune des hypothèses évoquées à la section 2.4.

HYPOTHÈSE 1

Les élèves qui participent à une activité parascolaire, sociale ou sportive auront un score plus élevé au test d'intégration sociale et un taux de réussite scolaire plus élevé que ceux et celles qui ne participent à aucune activité.

Près du tiers des sujets (n = 325) pratiquaient une activité parascolaire au cégep, à l'automne 1991, soit 51 avec participation moyenne et 43 avec participation forte. Nous constatons qu'il y a plus de garçons que de filles qui participent à des activités parascolaires, ce qui nous amène à penser que le sexe influence la participation à une activité parascolaire (p = ,039). Nous rejoignons ici les observations faites par d'autres études (Lasnier et Bilodeau, 1985).

Aucune relation significative[1] n'a été trouvée entre la participation à une activité parascolaire et les trois variables de la réussite scolaire (n = 325), dans le cadre de l'analyse multivariée.

---

[1] Nous avons fixé le seuil de signification à 95 % pour l'ensemble des analyses statistiques de ce rapport.

Toutefois, il y a une relation significative entre la participation à une activité parascolaire et le score obtenu aux trois tests d'attitude dans le cadre de l'analyse multivariée (Manova) : $F (6,516) = 3,164$, $p = ,0047$.

L'analyse univariée ($n = 263$) a démontré que le test sur l'appartenance était significatif en relation avec le niveau de participation à une activité, ($p = ,0122$). Les tests de Fisher ($p = ,008$) et de Scheffe ($p = ,03$) sont aussi significatifs. La différence se situe entre le groupe n'ayant aucune activité parascolaire et celui ayant une forte participation, ces derniers manifestant un plus fort sentiment d'appartenance.

Afin de s'assurer qu'aucune autre hypothèse rivale ne puisse expliquer ces résultats, nous examinerons au tableau 4.1 les effets d'interaction entre la variable indépendante « participation à une activité parascolaire » et les variables intervenantes (cote finale, sexe, école de provenance).

L'analyse multivariée montre qu'il existe un effet d'interaction entre la participation à une activité parascolaire et l'école de provenance sur les variables d'intégration sociale. C'est le test sur les liens entre les élèves qui rend cette relation significative. En examinant de plus près les résultats obtenus à l'aide d'un test de contraste, nous constatons qu'il n'y a pas assez de sujets en cause pour conclure à un lien significatif.

De même, l'analyse univariée révèle une relation significative entre les effets d'interaction de la participation à une activité parascolaire et la cote finale sur les liens entre les élèves, mais cette relation est difficile à interpréter.

En conséquence, il se pourrait que le niveau de participation à une activité parascolaire ait une influence positive sur le sentiment d'intégration sociale à l'institution, mais nous ne pouvons l'affirmer que pour le sentiment d'appartenance, qui est affecté de façon positive par une forte participation.

Tableau 4.1
Effets d'interaction entre la variable « participation à une activité parascolaire » et les variables d'intégration sociale

INTERACTIONS	VARIABLES D'INTÉGRATION SOCIALE	SIGN.	F	P
Analyse multivariée parascolaire et école de provenance	adaptation sociale liens entre les élèves appartenance	S*	1,623	,0407
Analyses univariées parascolaire et cote	adaptation sociale	NS*		
parascolaire et cote	liens entre les élèves	S***		
parascolaire et cote	appartenance	NS		
parascolaire et sexe	adaptation sociale	NS		
parascolaire et sexe	liens entre les élèves	NS		
parascolaire et sexe	appartenance	NS		
parascolaire et école	adaptation sociale	NS		
parascolaire et école	liens entre les élèves	S****		
parascolaire et école	appartenance	NS		

* S = significatif à 95 %.
** NS = non significatif
*** Ce lien semble difficile à interpréter.
**** Cependant, le peu de sujets ne permet pas de conclure à un lien.

HYPOTHÈSE 2

Les élèves qui n'effectuent aucun travail rémunéré durant l'année scolaire auront un score plus élevé au test d'intégration sociale et un taux de réussite plus élevé que ceux et celles qui travaillent.

Près de 60 % des sujets (n = 325) avaient un travail rémunéré à l'automne 1991. De ce nombre, 35 % totalisaient entre 1 et 16 heures de travail et 25 % travaillaient 17 heures et plus. L'annexe VII donne plus de détails sur le nombre d'heures travaillées.

Aucune relation significative n'a été trouvée entre le nombre d'heures de travail rémunéré et la réussite scolaire (n = 325) dans le cadre de l'analyse multivariée : F(12,831) = 1,682, p = ,0659. Cependant, à titre exploratoire, on peut considérer certaines relations comme intéressantes, étant donné que alpha est inférieur à 10 % (Borg et Gall, 1989). En analyse univariée, la somme des heures travaillées est presque significative sur la moyenne collégiale : F(4) = 2,394, p = ,0505.

Comme nous l'indiquent les tableaux 4.2 et 4.3, les élèves qui travaillent 25 heures et plus ont une moyenne collégiale inférieure à ceux qui ne travaillent que de 1 à 8 heures; de même, ceux qui travaillent de 17 à 24 heures ont une moyenne plus faible que ceux qui travaillent de 1 à 16 heures. Le seuil critique semble donc être au-delà de 17 heures de travail.

Tableau 4.2
Effet des heures de travail rémunérées sur la moyenne au collégial (test de Fisher)

HEURES DE TRAVAIL RÉMUNÉRÉES	VERSUS	DIFF.	CRIT. DIFF.	P	SIGN.
25 heures et plus	aucune	1,885	4,358	,3954	NS*
	1 à 8 heures	5,970	5,556	,0353	S**
	9 à 16 heures	4,120	4,478	,0712	NS
	17 à 24 heures	,667	4,801	,7848	NS
17 à 24 heures	aucune	1,218	3,145	,4466	NS
	1 à 8 heures	3,453	4,666	,0260	S
	9 à 16 heures	3,453	3,309	,0409	S
Aucune	1 à 8 heures	4,085	4,207	,0570	NS
	9 à 16 heures	2,235	2,624	,0949	NS
9 à 16 heures	1 à 8 heures	1,850	4,332	,4013	NS

* NS = non significatif
** S = significatif à 95 %

Tableau 4.3
Heures de travail rémunérées et moyenne au collégial
(table des moyennes)

HEURES DE TRAVAIL RÉMUNÉRÉES	NOMBRE	MOYENNE	ÉCART TYPE	ERREUR
Aucune	127	72,339	10,779	,956
1 à 8 heures	25	76,424	9,815	1,963
9 à 16 heures	93	74,573	8,825	,915
17 à 24 heures	53	71,120	10,132	1,392
25 heures et plus	23	70,454	5,763	1,202

Ces résultats semblent confirmer d'autres études effectuées sur l'effet du travail étudiant et la réussite scolaire.

Nous n'avons trouvé aucune explication valable du côté des variables intervenantes, les effets d'interaction (nombre d'heures de travail et cote au secondaire ou sexe sur les variables de réussite scolaire) n'étant pas significatifs.

Quant aux variables d'intégration sociale, l'analyse multivariée des heures de travail sur ces dernières n'a rien relevé de significatif ($p = ,09$).

L'analyse univariée ne nous indique aucune relation entre les heures de travail et chacune des variables d'intégration sociale.

En ce qui a trait aux effets d'interaction entre le nombre d'heures total de travail rémunéré et les variables intervenantes (cote finale et sexe) sur les variables d'intégration sociale, une seule interaction semble significative, soit celle entre le nombre d'heures total travaillées et la cote finale au secondaire sur l'adaptation sociale (tableau 4.4). Nous n'avons pas effectué de tests de contraste sur cette variable. Toutefois, la table des moyennes (tableau 4.5) permet de dégager certaines pistes intéressantes. Les élèves ayant une cote finale forte et travaillant de 1 à 8 heures obtiennent un score élevé au test d'adaptation sociale (13 sujets, moyenne de 27,154).

De plus, les élèves ayant une cote forte et travaillant de 17 à 24 heures, ont un score plus bas que ces derniers (20 sujets, moyenne de 21,05). Par ailleurs, les élèves ayant une cote faible et travaillant 25 heures et plus disent être bien adaptés (9 sujets, moyenne de 27,444), ce qui nous semble en soi une contradiction. Par ailleurs, on ne peut rien conclure sur les élèves ayant une cote forte et travaillant 25 heures et plus, étant donné le peu de sujets (2 sujets, moyenne de 18).

Tableau 4.4
Effets d'interaction entre heures de travail rémunérées et variables d'intégration sociale (table des moyennes)

INTERACTIONS	VARIABLES D'INTÉGRATION SOCIALE	SIGN.	P
Heures de travail et cote au secondaire	Adaptation sociale	S*	,0087
Heures de travail et cote au secondaire	Liens entre les élèves	NS**	—
Heures de travail et cote au secondaire	Appartenance	NS	—

* S = significatif à 95 %
** NS = non significatif

Tableau 4.5
Interaction entre la somme des heures travaillées et la cote finale sur l'adaptation sociale (table des moyennes)

COTE EN CATÉGORIE		FORTE	MOYENNE	FAIBLE	TOTAL
Nombre d'heures de travail	aucune	(n = 36) 25,722	(n = 29) 23,379	(n = 35) 24,457	(n = 100) 24,6
	1 à 8 heures	(n = 13) 27,154	(n = 4) 26	(n = 3) 25	(n = 20) 26,6
	9 à 16 heures	(n = 27) 25,222	(n = 33) 24,848	(n = 21) 23,19	(n = 81) 24,543
	17 à 24 heures	(n = 20) 21,05	(n = 13) 25	(n = 10) 24,1	(n = 43) 22,953
	25 heures et plus	(n = 2) 18	(n = 8) 21,625	(n = 9) 27,444	(n = 19) 24
TOTAL		(n = 98) 24,663	(n = 87) 24,138	(n = 78) 24,436	(n = 263) 24,422

HYPOTHÈSE 3

Les élèves qui n'ont pas de travail rémunéré durant l'année scolaire et qui participent à une activité parascolaire auront un score plus élevé au test d'intégration sociale et un taux de réussite scolaire plus élevé que ceux et celles qui travaillent, qu'ils participent ou non à une activité parascolaire.

Aucune relation significative n'a été trouvée quant à l'effet d'interaction de la participation à une activité parascolaire et du travail rémunéré (divisé en cinq catégories de travail total) sur la réussite scolaire, dans le cadre de l'analyse multivariée : F(24,882 294) = 1,14, p = ,2912.

Cependant, en analyse univariée, lorsque nous considérons le nombre total d'heures travaillées en interaction avec la participation à une activité parascolaire, il existe une relation significative entre ces deux variables et la proportion d'abandons (p = ,0346). Cela semble indiquer qu'un élève dont le niveau de participation à une activité parascolaire est élevé abandonne moins ses cours lorsqu'il travaille qu'un élève qui ne participe aucunement ou qui participe à une activité qualifiée de participation moyenne. De plus,

un élève à participation forte qui travaille abandonne moins qu'un autre qui ne travaille pas. C'est exactement l'inverse quand la participation est moyenne. Mais le petit nombre de sujets ne permet pas d'en arriver à une conclusion véritable.

Aucune relation significative n'a été trouvée quant à l'effet d'interaction de la participation à une activité parascolaire et du travail rémunéré sur les variables liées à l'intégration sociale ($p = ,7181$), dans le cadre de l'analyse multivariée. Les analyses univariées de l'interaction de la variable « activité parascolaire » et de la variable « travail rémunéré » sur l'appartenance n'ont rien donné de significatif, ni sur les liens entre les élèves, ni même sur l'adaptation sociale.

HYPOTHÈSE 4

Les élèves qui n'ont pas de travail rémunéré en semaine auront un taux de réussite plus élevé que ceux qui travaillent en semaine.

Aucune relation significative n'a été trouvée quant à l'effet du travail rémunéré en semaine (divisé en cinq catégories de travail) sur la réussite scolaire dans le cadre de l'analyse multivariée : $F(6,338) = ,729$, $p = ,6261$.

Pour obtenir ces résultats, nous avons considéré chacune des cinq catégories de travail de fin de semaine (déterminées au chapitre 3) et, pour chacun de ces groupes, nous avons évalué s'il existait une différence entre ceux qui travaillaient en semaine et ceux qui travaillaient seulement durant la fin de semaine par rapport à la réussite (188 sujets). Nous n'avons pas pris en considération ceux et celles qui ne travaillaient pas du tout pour éviter de mesurer l'effet « somme des heures travaillées », mais bien l'effet « travail ou non en semaine ».

Il n'était pas possible de comparer ceux qui travaillent en semaine seulement avec ceux qui travaillent en fin de semaine seulement parce qu'il n'y avait pas assez de sujets ne travaillant que la semaine (11 seulement).

Les résultats de l'analyse multivariée portant sur les heures travaillées montre une relation non significative. Cependant, l'analyse univariée révèle une relation significative entre le nombre d'heures travaillées en fin de semaine et la moyenne au collégial (p = ,0317).

Cela va dans le sens des résultats trouvés à l'hypothèse 2 concernant l'effet du nombre d'heures travaillées sur la moyenne collégiale.

HYPOTHÈSE 5

Les élèves issus de petites écoles publiques ou privées auront une moins grande intégration sociale que les autres et un taux de réussite moins élevé.

Les analyses univariées touchant l'intégration sociale montrent que l'école de provenance est significative sur l'adaptation sociale (p = ,0005) (tableau 4.6) et sur les liens entre les élèves (p = ,0485) (tableau 4.7), mais qu'elle ne l'est pas sur le sentiment d'appartenance (p = ,1453). Comme l'indique le tableau 4.6, il existe une différence marquée dans les moyennes des scores d'adaptation sociale entre les élèves provenant des petites écoles publiques et les autres catégories d'écoles.

Tableau 4.6
Effet de l'école de provenance sur l'adaptation sociale
(table des moyennes)

ÉCOLE DE PROVENANCE	NOMBRE	MOYENNE	ÉCART TYPE	ERREUR
Grande publique	20	25,85	4,258	,952
Moyenne publique	151	25,099	4,892	,398
Moyenne privée	69	22,884	5,332	,642
Petite publique	8	19,25	3,955	1,398
Petite privée*	15	25,533	4,373	1,129

* École non mixte

Toutefois, il s'agit de huit sujets seulement et nous savons que ces petites écoles sont aussi les plus éloignées du cégep. La distance pourrait être ici un autre facteur explicatif du sentiment d'adaptation plus faible.

Nous constatons aussi une différence entre les élèves des moyennes écoles privées et les élèves des moyennes et grandes écoles publiques. Nous ne sommes pas en mesure d'interpréter cette différence.

Les élèves qui proviennent de grandes écoles publiques obtiennent un résultat significativement plus élevé au test sur les liens entre les élèves (40,95) que ceux des petites écoles publiques (33,12) et privées (34,8) (tableau 4.7).

Tableau 4.7
Effet de l'école de provenance sur les liens entre les élèves
(table des moyennes)

ÉCOLE DE PROVENANCE	NOMBRE	MOYENNE	ÉCART TYPE	ERREUR
Grande publique	20	40,95	6,557	1,466
Moyenne publique	151	38,02	7,136	,581
Moyenne privée	69	37,942	6,449	,776
Petite publique	8	33,125	11,218	3,966
Petite privée*	15	34,8	10,442	2,696

* École non mixte

On peut remarquer que plus la taille de l'école est grande, plus l'élève possède un score élevé au test de liens entre les élèves, même s'il ne provient pas de la région immédiate de Joliette où se trouve le cégep. C'est le cas des grandes écoles qui sont toutes situées en banlieue de Montréal (Repentigny, Terrebonne). Les analyses de variance touchant les effets d'interaction de l'école de provenance et de la cote finale au secondaire sur les variables d'intégration sociale n'ont rien révélé de significatif.

Quant à la réussite, nous avons observé une relation significative entre l'école de provenance et la moyenne collégiale (p = ,001) ainsi que la proportion d'échecs (p = ,0036). Cependant, en interaction avec la cote au secondaire, cette relation n'est plus significative. Nous en déduisons donc qu'un élève possédant une cote finale élevée au secondaire réussira mieux qu'un élève qui a une cote faible, quelle que soit l'école de provenance. En effet, la cote finale au secondaire s'est avérée significative (p = ,001) sur la moyenne collégiale dans le cadre de cette recherche.

HYPOTHÈSE 6

Les filles auront un plus fort taux de réussite que les garçons et un sentiment d'intégration sociale plus élevé.

Toutes les variables liées à la réussite sont influencées par le sexe, les filles réussissant mieux que les garçons (tableau 4.8).

Tableau 4.8
Effet de la variable « sexe » sur les variables de réussite scolaire

VARIABLE INTERVENANTE	VARIABLES DE RÉUSSITE SCOLAIRE	SIGN	P
Sexe	Moyenne au collégial	S*	,001
Sexe	Proportion d'abandons	S	,0421
Sexe	Proportion d'échecs	S	,0001

* S = significatif à 95 %

Cependant, en interaction avec l'école de provenance, la variable « sexe » n'est plus significative par rapport au taux d'abandons et à la moyenne au collégial (tableau 4.9), mais elle le reste encore pour la proportion d'échecs, ce qui nous semble difficile à expliquer.

Tableau 4.9
Effets d'interaction sur les variables de réussite scolaire

INTERACTIONS	VARIABLES DE RÉUSSITE SCOLAIRE	SIGN
École de provenance et sexe	• Proportion d'abandons	NS *
	• Proportion d'échecs	S**
	• Moyenne au collégial	NS

* NS = non significatif
** S = significatif à 95 %

De plus, il faut signaler que nous n'avons trouvé aucune relation significative entre l'interaction du sexe et de la cote finale au secondaire sur la réussite, ce qui suggère qu'un garçon ayant une cote finale forte réussira aussi bien qu'une fille ayant une cote finale forte. Donc, la cote finale au secondaire reste la variable la plus explicative de cette situation.

Aucune différence significative n'est observée selon le sexe sur les variables d'intégration sociale.

HYPOTHÈSE 7

Les élèves de première session arrivant directement du secondaire qui ont été accompagnés par un employé ou une employée du cégep auront un taux de réussite et un sentiment d'intégration plus élevés que les autres élèves qui ne sont pas accompagnés mais qui ont des caractéristiques semblables (sexe, cote, heures de travail, activités parascolaires).

Le tableau 4.10 indique les résultats obtenus au test de signe unidirectionnel de Wilcoxon. Seule la variable « sentiment d'appartenance » est significative ici. Les autres ne semblent pas avoir été affectées par le programme d'accompagnement mis sur pied dans le cadre d'*Exigence-Intégration*.

Tableau 4.10
Effet de l'accompagnement sur les variables dépendantes
(test de Wilcoxon)

VARIABLE	N*	VALEUR Z**
Taux de réussite	11	0,298
Proportion d'abandons	11	1,473
Proportion d'échecs	11	0,632
Moyenne collégiale	11	0,178
Adaptation sociale	9	1,305
Liens entre élèves	9	0,889
Appartenance	9	2,192***

* La différence dans le nombre de sujets s'explique par le fait que nous avons éliminé deux sujets ayant répondu aux questionnaires à la deuxième session seulement.
** Z unilatéral significatif à 1,64 et plus.
*** Significatif à 95 %.

Même si nous n'avons pas retenu le taux de réinscription comme variable à mesurer, il est intéressant de noter que, dans les deux groupes (expérimental et témoin), la majorité des sujets s'étaient réinscrits. Nous nous tournerons au chapitre 6 vers les données de type qualitatif pour explorer quelques aspects intéressants de cette variable.

HYPOTHÈSE 8

Les élèves accompagnés par un employé ou une employée du cégep auront un taux de réussite et un sentiment d'intégration plus élevé que des élèves non accompagnés.

Le tableau 4.11 indique les résultats obtenus au test unidirectionnel *Mann-Whitney U* pour un seuil de signification de 95 %.

Tableau 4.11
Effet de l'accompagnement sur les variables dépendantes
(test de Mann-Whitney)

VARIABLES DÉPENDANTES	N*	VALEUR Z
Taux de réussite	17	0,35
Proportion d'abandons	17	0,81
Proportion d'échecs	17	1,09
Moyenne collégiale	17	0,35
Adaptation	15	1,12
Liens entre les élèves	15	0,08
Appartenance	15	1,87**

* La différence dans le nombre de sujets s'explique par le fait que nous avons éliminé deux sujets ayant répondu aux questionnaires à la deuxième session seulement.
** Significatif à 95 %

Comme c'était le cas à l'hypothèse 7, le score au sentiment d'appartenance est plus élevé de façon significative chez les élèves du groupe expérimental, accompagnés par un ou une employée du cégep.

Le tableau 4.12 présente un résumé de l'ensemble des résultats obtenus dans l'étude quantitative.

Tableau 4.12
Synthèse des résultats

HYPOTHÈSES (abrégées)	TRAIT. STATIS-TIQUE	RÉSULTATS		VARIABLE SIGNIFICATIVE	NIVEAU SIGNIFICATIF DE LA VARIABLE
		Réussite n = 325	Intégration n = 263		
1 Participation à une activité parascolaire	Manova	NS	S	• appartenance	Participation forte vs aucune
2 Travail rémunéré	Manova Anova	NS S**	NS NS	• moyenne collégiale	17 heures et plus vs autres catégories
3 Participation à une activité parascolaire en interaction avec travail rémunéré	Manova Anova	NS S***	NS NS	• proportion d'abandons	Participation forte et travail vs aucune participation ou participation moyenne et travail
4 Travail rémunéré en semaine	Manova Anova	NS S		• moyenne collégiale	17 heures et plus vs autres catégories
5 École de provenance	Anova	S	S	• moyenne collégiale* • proportion d'échecs* • liens entre les élèves*** • adaptation sociale***	Grandes écoles publiques vs petites publiques et privées Petites écoles publ. vs autres catégories
6 Sexe	Anova	S	NS	• moyenne collégiale* • proportion d'abandons* • proportion d'échecs*	
7 Accompagnement	Wilcoxon	n = 11 NS	n = 7 S	• appartenance	S = significatif à 95 % NS = non significatif
8 Accompagnement	Mann-Whitney	n = 17 NS	n = 15 S	• appartenance	

* En interaction avec la cote finale au secondaire, cette différence n'est pas plus significative.
** Retenu comme significatif bien que p = ,0505.
*** Le petit nombre de sujets ne permet pas de conclure.

Chapitre 5

Discussion des résultats de l'étude quantitative

Grâce aux deux études réalisées (devis n° 1 et n° 2), nous sommes maintenant en mesure de jeter un éclairage sur les hypothèses de départ qui visaient l'évaluation de l'impact du programme *Exigence-Intégration*.

Nous abordons la discussion des résultats de l'étude quantitative en traitant d'abord des résultats obtenus avec la population de première session visée dans le devis n° 1 (N=325), pour ensuite établir des liens avec la variable « accompagnement » et, enfin, commenter les résultats obtenus avec le groupe expérimental. Nous terminons la discussion en examinant les limites de cette recherche.

5.1 RÉSULTATS OBTENUS AU DEVIS DE RECHERCHE N° 1

L'analyse multivariée a démontré que les variables d'intégration sociale étaient influencées de façon significative par la participation à une activité parascolaire, particulièrement le sentiment d'appartenance (hypothèse 1). Cependant, lorsque nous examinons l'interaction avec le nombre d'heures de travail, cette relation n'est plus significative (hypothèse 3), ce qui voudrait dire qu'il n'y a pas de différence au niveau de l'intégration sociale entre les élèves qui participent ou non à une activité parascolaire lorsqu'ils travaillent. Le travail viendrait annuler les effets de la participation à des activités sur l'intégration sociale.

Les variables de réussite scolaire ne sont pas influencées par la participation à des activités parascolaires, à l'exception d'une situation qu'il serait

intéressant d'étudier plus à fond : une étudiante ou un étudiant qui a une participation élevée à une activité parascolaire abandonnerait moins lorsqu'il ou elle travaille qu'un étudiant ou une étudiante qui participe moyennement (activité non structurée) ou pas du tout et qui travaille (hypothèse 3).

La différence semble résider dans le fait de participer à une activité structurée ou non. L'encadrement fourni dans ces activités permettrait-elle à l'étudiante et à l'étudiant de mieux répartir son temps entre le travail, l'activité et les études ?

Les résultats obtenus dans le cadre de l'hypothèse 2 permettent de croire que le nombre d'heures de travail peut avoir une influence sur la moyenne au collégial, au-delà de 17 heures par semaine au total. Lorsqu'on compare le travail en semaine et le travail en fin de semaine (hypothèse 4), on arrive à la même conclusion. C'est le nombre d'heures qui semble significatif ici, plutôt que le moment.

Afin d'éclairer la question du travail rémunéré, nous avons examiné le profil au secondaire par le biais de la cote finale (SRAM) ainsi que les heures de travail. Nous avons remarqué que les étudiantes et les étudiants ayant des cotes finales fortes travaillent moins que les deux autres groupes (8,5 heures vs 10,2 ou 10,5 heures). De plus, les étudiantes et étudiants qui travaillent 25 heures et plus (n = 23) ont une cote finale beaucoup plus basse que les autres catégories de travail (72,8). Enfin, ceux et celles qui travaillent de 1 à 8 heures (n = 25) ont les cotes finales moyennes les plus élevées (88,2).

Une recherche longitudinale permettrait de confirmer si, à long terme, le choix de travailler amène un déficit scolaire qui s'accentue avec les années. Cela permettrait également de vérifier si le choix de travailler est parfois fonction d'une certaine réussite à l'école, autrement dit de vérifier que les élèves faibles ne peuvent pas mener ces deux activités de front.

Les résultats obtenus à l'hypothèse 5, touchant l'école de provenance, ne permettent pas de cibler un groupe à risque particulier, mais ils offrent une piste de réflexion quant aux élèves des petites écoles.

Comme beaucoup d'autres chercheurs, nous avons trouvé que le sexe avait un lien avec la réussite au collégial. Toutefois, il n'influencerait pas l'intégration sociale. En effet, quand on prend en considération la cote finale, l'effet de la variable « sexe » disparaît.

5.2 LIEN AVEC LA VARIABLE « ACCOMPAGNEMENT »

D'après l'étude des résultats obtenus dans le cadre du premier devis de recherche, bien que nous soyons conscients que ces résultats ne soient valides que pour notre population et non généralisables à une autre, nous avons pu dégager quelques variables pertinentes au pairage de nos sujets dans le cadre du devis de recherche n° 2. Ce sont les suivantes : la cote finale SRAM, le sexe, la participation à une activité parascolaire, le nombre d'heures de travail rémunéré (quel que soit le moment de la semaine) et l'école de provenance.

5.3 RÉSULTATS OBTENUS AVEC LE GROUPE EXPÉRIMENTAL

Le test mesurant le sentiment d'appartenance s'est avéré significatif. On pourrait donc affirmer que, quel que soit leur âge ou leur provenance, les élèves nouvellement arrivés dans un cégep qui sont accompagnés par une employée ou un employé du cégep vont développer un plus fort sentiment d'appartenance à cette institution.

Toutefois, il s'agit bien d'un résultat à un test non paramétrique sur un nombre limité de sujets et obtenu avec des groupes non choisis au hasard. Il faut donc être modéré dans l'ampleur de l'affirmation que nous faisons face à l'effet de l'accompagnement sur le sentiment d'appartenance. Des données suscitées par des entrevues, que nous présentons au chapitre suivant, permettront d'éclairer davantage cette question.

Le test mesurant les liens entre les élèves s'est avéré non significatif. Étant donné que les élèves étaient conscients d'appartenir à un groupe

expérimental, les résultats aux tests d'attitude ont pu être influencés par cet aspect. De plus, il faut mentionner que deux élèves ont répondu au test d'attitude de façon individuelle en décembre en présence d'un des chercheurs après avoir été convoqués par téléphone, ce qui pourrait accroître leur sentiment positif face au cégep.

Cependant, il faut rappeler que les volontaires d'*Exigence-Intégration* avaient été sélectionnés justement à cause du peu de personnes qu'ils connaissaient au cégep. Leur réseau social était très faible à leur arrivée dans l'institution scolaire. En outre, nous n'avions pas mesuré, ni chez le groupe expérimental ni chez le groupe témoin, le réseau d'amis et la sociabilité des personnes à leur arrivée au cégep. Les groupes ne sont donc pas équivalents sur ce point. Il est donc difficile d'interpréter cette absence de différence significative entre eux et les élèves avec lesquels ils ont été pairés sur cet aspect de l'intégration sociale.

5.4 LIMITES DES RÉSULTATS QUANTITATIFS

Nous désirions, dans cette recherche, vérifier la pertinence du modèle expliqué au chapitre 2, modèle qui souligne que la qualité de vie au cégep peut influencer la réussite, l'intégration sociale et la persévérance aux études.

Nous sommes conscients d'avoir exploré beaucoup plus de pistes que nous n'avons trouvé de réponses, qu'il y a plus de limites à cette recherche que de résultats tangibles. Entre autres, nous n'avons pas pu mesurer à l'arrivée au collège, la motivation, le désir de réussir, de même que certains facteurs liés à la réussite tels que ceux évalués, par exemple, par le test TRAC (anxiété, etc.). La question des réseaux sociaux n'a pas non plus fait l'objet d'une mesure formelle à l'arrivée au cégep, ce qui aurait permis une mesure de comparaison après l'application du programme.

Chapitre 6

Résultats de l'étude qualitative

Pour la présentation des résultats de l'étude qualitative, nous avons choisi de résumer l'ensemble des informations recueillies à l'aide des entrevues réalisées avec les huit étudiantes et étudiants ciblés et de les présenter selon les niveaux de participation définis à la section 3.3.4. On trouvera donc ci-après des exemples concrets illustrant ces trois niveaux de participation. Nous brossons ensuite un portrait des huit élèves interviewés du point de vue des variables étudiées (tableau 6.1). Enfin, nous faisons l'analyse de nos résultats et livrons les commentaires obtenus des accompagnatrices et des accompagnateurs.

6.1 NIVEAU ÉLEVÉ

Seuls deux étudiantes et un étudiant ont été classés parmi les élèves dont le niveau de participation au programme était élevé. Ce sont : Louison, Héléna et Benoît. Voici les informations colligées au sujet de leur profil et de leur expérience dans le programme d'accompagnement.

6.1.1 Louison

Louison ne connaît personne à son arrivée au cégep. Elle habite à moins de 30 minutes du cégep avec une autre élève. Elle a fait ses études secondaires dans une grande école publique de la région métropolitaine (plus de 1600 élèves) et ses deux parents ont une formation collégiale. Sa cote au secondaire est faible. Elle correspond aux critères de sélection du

programme *Exigence-Intégration* : aucun réseau social, inscrite en sciences humaines (programme sans structure d'accueil), une cote finale faible et une certaine appréhension quant à ses études collégiales : « Mettons que pour à peu près un mois, je trouvais ça dur... J'ai trouvé ça bien froid l'ambiance qu'il y avait. Tout le monde me regardait. Personne ne t'a jamais vue, personne te parle, personne te regarde... J'étais déçue au début. J'ai pas été habituée à ça. » Selon Louison, le parrainage aurait contribué à lui remonter le moral.

Parlant de l'influence du parrainage sur sa satisfaction à la première session : « Oui ça m'a aidé. Quand ça allait pas... Juste le fait de lui dire ça fait beaucoup. Ouf ! Juste de dire... ça règle la moitié des problèmes. Elle m'encourageait, ça aide, ça me remonte le moral. » Au sujet de l'activité socioculturelle à laquelle elle participait, elle ajoute : « Puis ça m'a beaucoup apporté... À la première session, il y avait des stages offerts... Ben ça, ça a créé des liens parce qu'on se rencontrait à toutes les semaines. Ça m'a fait d'autres personnes à connaître. »

Selon Louison, ces activités ont eu un effet sur sa réussite scolaire : « Tu sais, quand tu tombes dans la déprime, t'as plus le goût de rien faire. Bien là, ça me remontait. »

Ce qu'elle a le plus aimé dans *Exigence-Intégration,* ce sont les rencontres en petits groupes. Il faut dire que son équipe avait gagné le repas au restaurant lors de la journée d'accueil. Cet événement a eu un effet positif chez tous les membres de cette équipe, tant pour les rencontres de groupes que celles entre accompagnatrice ou accompagnateur et élève. Au sujet de ces rencontres, elle dit : « On était en groupe parce qu'on a gagné... Ils devraient tous gagner... c'était le fun. Après ça, au restaurant on a jasé. C'était plaisant. »

Pour Louison, ces activités ont influencé son intégration et son adaptation. Selon ses dires, cela a eu un effet indirect sur ses notes et sa persévérance même si elle affirme que, de toute façon, elle n'aurait pas lâché le cégep. Louison ne travaille pas. Elle croit que de travailler en semaine lui aurait nui, mais pas de travailler durant la fin de semaine.

Louison est un bon exemple du fonctionnement attendu dans *Exigence-Intégration*. Un profil qui correspond aux critères de sélection, une participation active au programme et des résultats positifs. Elle a obtenu son diplôme du programme[1], s'est réinscrite à la troisième session et n'a connu ni échec ni abandon à la première session malgré une cote très basse à l'entrée.

6.1.2 Héléna

Héléna appartient à la catégorie « adulte qui fait un retour aux études ». Elle ne connaissait personne à son arrivée au cégep. Elle venait à ses cours puis repartait aussitôt ceux-ci terminés. Elle habite à moins de 30 minutes du cégep avec sa fille d'âge préscolaire. Elle n'a pas de travail rémunéré et elle participe à une activité socioculturelle en dehors du collège. Elle étudie en arts plastiques.

Héléna se dit satisfaite de sa première session. Elle a passé ses cours de philosophie et de français. Elle se passionne pour son activité socioculturelle et a trouvé une « grande chum » en son accompagnatrice. À son avis, si elle n'avait pas été dans le programme *Exigence-Intégration*, elle aurait pu couler ses cours. Le parrainage a joué un rôle d'encouragement, de motivation. Ses parents n'ont pas fait le cégep et elle n'a personne à qui parler de ses résultats scolaires. Dans ces conditions, son accompagnatrice joue un rôle important : « Je pouvais aller la voir puis lui parler de ça (difficultés scolaires), comme avec une grande chum. Parce que j'avais pas vraiment d'amis ici, en dehors non plus. » Héléna a continué à voir son accompagnatrice à la deuxième session.

Héléna était membre de l'équipe qui a gagné le souper au restaurant et elle l'a beaucoup apprécié. Cela lui a permis de discuter avec les autres

---

[1] Cela signifie qu'elle a continué de rencontrer son accompagnateur ou accompagnatrice jusqu'en décembre.

étudiantes et étudiants, et de comparer leur relation de parrainage avec la sienne. Elle aurait aimé que toutes les équipes aient cette chance.

Elle a aimé les rencontres de groupe, telles que le dîner, mais elle déplore que les gens ne se soient pas plus mélangés, préférant s'asseoir avec ceux et celles qu'ils ou elles connaissaient. Selon elle, certains parrainages n'ont pas fonctionné parce qu'on n'a pas laissé les participantes ou participants et les accompagnatrices ou accompagnateurs discuter entre eux au début de la session. Cette rencontre aurait permis le pairage des accompagnatrices ou accompagnateurs et des accompagnées ou accompagnés selon les affinités de chacun et chacune.

Elle est satisfaite de sa place au cégep. Son activité socioculturelle lui a fait connaître du monde et elle ne se sent plus isolée : « En allant dans une activité parascolaire, on est sûr qu'il y a au moins une ou deux personnes qu'on va s'entendre bien avec, on a une place où aller. »

L'activité socioculturelle semble avoir développé son sentiment d'appartenance au cégep, elle se sent chez elle dans les locaux réservés aux activités socioculturelles au collège. Elle ne sait pas si cette activité a eu des effets sur sa réussite scolaire mais, pour elle, « l'activité parascolaire (...), ça te donne du temps pour relaxer comme quand tu sors la fin de semaine (...). »

Pour Héléna, le programme *Exigence-Intégration* semble avoir eu un effet sur la poursuite de ses études en influençant positivement ses notes. Héléna a terminé son DEC et a été acceptée à l'université.

Héléna n'a pas eu de travail rémunéré durant la session. Selon elle, le travail en semaine aurait nui à ses études et, si elle avait travaillé la fin de semaine, elle n'aurait pas pu consacrer du temps à sa fille.

Elle recommanderait le programme à un adulte qui, comme elle, effectue un retour aux études, « qui est totalement perdue quand elle arrive au cégep, qui ne connaît personne, qui a besoin de s'orienter quelque part, qui a besoin de quelqu'un à qui se fier. »

6.1.3 Benoît

Benoît a participé à toutes les activités du programme. Il a fait ses études dans une école moyenne publique et a obtenu une cote élevée au secondaire. Il habite avec ses parents à moins de 30 minutes du cégep. Ses parents ont terminé leurs études secondaires. Il est inscrit en sciences humaines. À la session d'automne, il a fait du gardiennage d'enfants quelques heures par semaine.

À son arrivée au cégep, Benoît ne connaissait pas beaucoup de monde provenant de sa polyvalente. Selon ses mots : « Ça n'a pas pris de temps avant que j'aie un réseau d'amis, dans le fond une gang avec qui je me tiens tous les midis. » Il a aussi participé à deux activités socioculturelles qui l'ont aidé selon lui à s'intégrer au cégep : « Parce qu'il faut que j'aie quelque chose à faire pour remplir mon temps... J'ai pas eu l'impression que je suis venu ici pour rien. » Quant aux rencontres avec son accompagnateur, il les a maintenues assidûment, mais il ne pense pas que cela ait été vraiment utile.

Ce qu'il a le plus aimé, ce sont les activités de groupe : « Juste pour cela, j'y retournerais... les réunions qu'on avait toute la gang ensemble. »

Benoît se sent à l'aise au cégep. Il a passé sa première session sans difficulté et a complété son programme *Exigence-Intégration*. Mais, selon lui, ce n'est pas le programme qui l'a intégré car il aurait pu le faire seul.

6.2 NIVEAU MOYEN

Comme pour le niveau élevé, deux étudiantes et un étudiant ont été classés parmi les élèves dont le niveau de participation au programme était moyen. Ce sont : Katy, David et Evelyne.

6.2.1 Katy

Katy habite un village situé à moins de 30 minutes du cégep. À son arrivée au cégep, elle connaît des étudiantes et étudiants qui proviennent de la polyvalente régionale où elle a fait ses études secondaires. Ses parents ont terminé leurs études secondaires et elle habite avec l'un d'eux. Elle est inscrite en sciences humaines et sa cote au secondaire est faible. Elle ne travaille pas durant l'année scolaire.

Au début, la relation de parrainage n'arrive pas à démarrer. Elle rencontre son accompagnatrice dans le corridor par hasard. Elle ne va pas la voir : elle n'en sent pas le besoin. Elle se considère comme une personne qui s'adapte bien.

Un problème de santé lui fait manquer une semaine de cours et à ce moment-là : « Je peux dire que j'ai rushé après ça parce que j'ai manqué la semaine, les travaux de session... J'étais en train de virer folle. Je voulais lâcher puis j'étais découragée. C'est là que j'ai rencontré mon accompagnatrice. (...) Elle m'a expliqué des choses : comment m'arranger, aller voir mes profs. Ça m'a aidé. » N'eut été de cela, Katy n'aurait peut-être pas développé de relation avec son accompagnatrice. D'ailleurs, elle ne croit pas que le parrainage ait influencé son intégration : « C'était plus les autres réunions de groupe parce qu'on voyait d'autres étudiants et professeurs ensemble[1]. » L'activité socioculturelle a rempli pour elle le même rôle que les rencontres *Exigence-Intégration* : « Là encore, j'ai connu beaucoup de monde. Il y avait beaucoup de filles qui étaient à leur deuxième et troisième session. » Katy est satisfaite de sa première session. Elle se tient avec des amis de son village et un garçon rencontré grâce à *Exigence-Intégration*. Elle est réinscrite à la troisième session et a passé tous ses cours de la première session sans abandon. Elle n'a pas poursuivi le programme jusqu'au bout. Comme elle le dit, elle l'a utilisé au besoin.

---

[1] Il est intéressant de voir ici la perception de Katy, car seuls quelques accompagnateurs étaient membres du personnel enseignant.

Katy aurait probablement réussi à s'intégrer au cégep sans sa participation au programme d'accompagnement. Ici, le parrainage a joué le rôle de filet de sécurité lors d'une période difficile.

6.2.2 David

David ne connaissait pas le cégep avant d'y venir. Il voyait le collège comme quelque chose de très grand. Il a fait ses études secondaires dans une moyenne école publique. Il habite avec ses deux parents à moins de 30 minutes du collège. Ses parents ont terminé leurs études secondaires. Sa cote au secondaire est faible. Il ne travaille pas durant l'année scolaire et il fait partie d'une troupe de danse qui l'occupe beaucoup à l'extérieur du collège.

Il a rencontré son accompagnateur mais, selon lui, ça n'a eu aucune influence sur son intégration ou ses études. L'activité socioculturelle à laquelle il a participé n'a pas favorisé son intégration non plus. La seule chose qui lui a été utile, ce sont les rencontres de groupes. Il s'y est fait des amis. David faisait partie de l'équipe qui a gagné le repas au restaurant. C'est ce qu'il a le plus aimé dans *Exigence-Intégration* : « J'ai aimé l'atmosphère, le prix gagné. Ça a formé un groupe... les rencontres... ça m'a donné du soutien un peu. » Il aurait aimé plus de contacts entre les élèves. Même avec une moyenne faible, il a passé sa première session avec un seul échec, a terminé le programme d'accompagnement et s'est réinscrit à la troisième session. Il dit que le programme l'a aidé.

6.2.3 Evelyne

Evelyne a fait ses études secondaires dans une petite école privée. Elle habite chez ses parents à une distance de 30 à 60 minutes du collège. Ses deux parents ont terminé leurs études secondaires. Elle a une cote faible au secondaire. Elle est en sciences humaines et se dit timide et solitaire; elle n'a pas beaucoup d'amis. C'est sa mère qui l'a inscrite au programme *Exigence-*

Intégration. Elle travaille environ 24 heures par semaine dont 5 durant la semaine.

À son arrivée au cégep, Evelyne connaissait peu de monde. Son tempérament l'a amenée à développer une relation très étroite avec son accompagnatrice : « Même, je la rencontre encore. Je vais la voir toutes les semaines... On va dîner ensemble. Ça a créé une amitié, j'ai bien aimé ça. C'est comme une confidente. » Evelyne n'ayant pas participé à une activité socioculturelle, elle déplore le peu de contacts qu'elle a eu avec ses pairs. Elle aurait aimé « faire une rencontre plus souvent des accompagnatrices ou accompagnateurs puis des élèves ». Les premières rencontres de groupe, en début de session, lui avaient permis de faire de nouvelles connaissances, mais elle regrette que les rencontres se soient espacées par la suite. Cependant, elle avoue connaître plus de monde qu'au début, surtout dans ses cours.

Evelyne décrit son accompagnatrice comme une grande amie. Sa personnalité, le fait qu'elle n'ait pas participé à une activité socioculturelle et que les rencontres de groupes ne furent pas assez nombreuses à son goût ont accentué la relation de parrainage au-delà des attentes du programme *Exigence-Intégration*. Evelyne a peu développé son réseau social et il semble qu'elle ait ressenti le besoin de poursuivre sa relation avec son accompagnatrice puisque le parrainage s'est poursuivi à la deuxième session.

Elle travaillait 24 heures par semaine en plus du temps de vacation nécessaire pour se rendre au cégep. De plus, sa cote était assez faible. Il n'est pas surprenant de voir que ses résultats scolaires soient faibles : elle a réussi deux cours sur trois. Le parrainage a tout de même eu un effet sur son cheminement scolaire. En discutant avec son accompagnatrice et après référence au service d'orientation du collège, Evelyne a décidé de changer complètement son orientation. Toutefois, elle n'abandonne pas le réseau collégial.

Elle garde un souvenir très positif du programme d'accompagnement et le conseillerait aux « personnes qui voudraient rencontrer d'autres personnes,

d'autre monde que leur milieu de village, d'autres personnes d'autres milieux puis qui pensent autrement ». Le parrainage semble avoir eu une influence sur la persévérance aux études dans un autre programme.

6.3 NIVEAU FAIBLE

Fanny et Gina ont un profil semblable. Elles ont fait des études secondaires dans une école moyenne publique et leurs parents ont fait des études collégiales ou secondaires. Elles habitent toutes deux à moins de 30 minutes du collège, Fanny avec ses deux parents et Gina avec un seul. Elles ont une cote moyenne au secondaire et elles ne travaillent pas durant l'année scolaire.

Les deux ne connaissaient que peu de monde au cégep à leur arrivée. Elles avaient environ 20 heures de cours par semaine et ne trouvaient pas cela difficile. Leur loisir préféré : la télévision. Les deux disent ne pas s'être vraiment engagées dans le programme *Exigence-Intégration*.

Au sujet de son accompagnatrice, Gina dit ceci : « Je suis allée la voir, tout allait bien. Qu'est-ce que je peux lui dire ? Ça fait que je n'y suis plus retournée, j'avais rien à raconter. Ça va bien dans les études, je m'adapte bien. Je ne vois pas ce que je pourrais lui dire. » Il semble qu'elles se soient senties obligées de s'inscrire au programme. Les deux ont terminé leur session sans échec, avec une moyenne de 72 et de 74 % respectivement et elles se sont réinscrites à la troisième session. Les deux disent s'être fait des amis-es dans les cours, être à l'aise au cégep et ne pas s'ennuyer. Pour Fanny et Gina, le programme semble n'avoir pas été utile : elles se sont constituées un réseau social et ont répondu à leurs besoins à même le fonctionnement ordinaire de l'institution.

Tableau 6.1
Caractéristiques de la participation des élèves au programme *Exigence-Intégration* d'après huit entrevues

NOM	ACCOMPAGNEMENT	ACTIVITÉS ÉTUDIANTES	RENCONTRES DE GROUPE	TRAVAIL
Niveau élevé				
Louison	15 rencontres formelles 2 rencontres informelles	• 1 activité	• oui • membre de l'équipe gagnante du souper au restaurant	Non
Héléna	10 rencontres formelles Plusieurs rencontres informelles	• 1 activité	• oui • membre de l'équipe gagnante du souper au restaurant	Non
Benoît	8 rencontres formelles 1 rencontre informelle	• 2 activités sociocultu-relles	• oui	Gardienna-ge quelques heures par semaine
Niveau moyen				
Katy	3 rencontres formelles	• 1 activité	• oui	Non
David	12 rencontres formelles 2 rencontres informelles	• peu de parti-cipation	• oui • membre de l'équipe gagnante	Non
Evelyne	15 rencontres formelles Rencontres informelles fréquentes	• aucune	• oui	24 heures par semaine
Niveau faible				
Fanny	1 rencontre formelle 2 rencontres informelles	• aucune	• accueil seulement	Non
Gina	2 rencontres formelles	• une seule rencontre	• accueil seulement	Non

6.4 ANALYSE DES ENTREVUES FAITES AVEC LES ÉTUDIANTES ET LES ÉTUDIANTS

Notre analyse des données recueillies sur la perception des élèves quant au programme d'accompagnement auquel ils ont participé porte sur leur degré de satisfaction générale, leur réussite scolaire et leur persévérance, leur intégration à l'institution et l'impact du travail rémunéré.

6.4.1 Satisfaction

La première constatation qui se dégage de l'analyse du contenu des entrevues est une certaine satisfaction exprimée par les étudiantes et les étudiants face au programme *Exigence-Intégration*. Cette satisfaction est proportionnelle au degré d'engagement des élèves dans le programme. Ceux et celles qui ont développé une bonne relation de parrainage, qui ont participé à une activité socioculturelle et sportive et qui venaient aux rencontres collectives attribuent au programme une part importante de leur intégration sociale et, indirectement parfois, de leur réussite scolaire.

À l'autre extrême, lorsque le parrainage ne fonctionne pas ou qu'il n'y a aucune participation aux activités socioculturelles, les élèves trouvent que le programme n'a rien donné : « Je suis allé la voir (l'accompagnatrice), tout allait bien. Qu'est-ce que je peux lui dire ? Ça fait que... je n'y suis plus retournée, j'avais rien à raconter. Ça va bien dans mes études, je m'adapte bien, je ne vois pas ce que je pourrais lui dire. » Même dans les cas où le programme n'a joué aucun rôle, les résultats ne sont pas négatifs pour autant, car c'est généralement parce que l'élève n'en ressentait pas le besoin ou parce qu'il réglait ses problèmes tout seul. Il s'agirait peut-être d'un signe d'intégration sociale.

6.4.2 Réussite et persévérance

En général, les étudiantes et les étudiants disent que le programme n'a pas eu d'influence sur leurs études ou la poursuite de celles-ci. Cependant, trois personnes reconnaissent une influence positive du programme sur leur réussite et sur leur persévérance. Ce sont celles qui ont développé une bonne relation avec leur accompagnatrice ou accompagnateur, ce sont trois filles (Louison, Héléna et Evelyne) et elles étaient toutes accompagnées par des femmes. Quant à Katy, elle ne reconnaît aucune influence du parrainage sur la poursuite de ses études mais elle avoue que, sans la rencontre avec son accompagnatrice après son problème de santé, elle ne sait pas si elle aurait continué. Pour ces personnes, l'influence du parrainage sur la réussite passe par le soutien moral lors de périodes plus difficiles. Elles ont quelqu'un à qui parler, un espèce de filet de sécurité.

Même si nous ne pouvons établir de liens entre le programme et la persévérance, nous notons cependant que les étudiantes et les étudiants qui avaient des cotes faibles et qui ont rencontré leur accompagnatrice ou leur accompagnateur ont persévéré. De plus, toutes les personnes interrogées se sont réinscrites à la troisième session, sauf une qui a changé de cégep et une autre qui est allée à l'université.

6.4.3 Intégration sociale

L'une des caractéristiques communes aux étudiantes et étudiants rencontrés en entrevue, c'est la faiblesse de leur réseau social à l'arrivée au cégep. C'était un des critères de sélection du programme *Exigence-Intégration* dont l'un des objectifs vise justement le développement d'un tel réseau.

Des trois qui ont eu un accompagnement de niveau élevé, deux reconnaissent que le programme a favorisé leur intégration et développé leur sentiment d'appartenance. Seul Benoît ne voit aucune influence du programme. Pourtant, il a participé à deux activités socioculturelles et ce qu'il a le plus aimé, ce sont les rencontres de groupe d'*Exigence-Intégration*. On peut postuler que Benoît est un garçon sociable qui s'intègre facilement,

le programme ne lui procurant que des occasions supplémentaires de s'intégrer.

Selon David, seules les rencontres de groupe lui ont permis de se faire des amis et de développer un réseau social.

Evelyne a surtout développé la relation de parrainage et elle mentionne qu'un plus grand nombre de rencontres de groupe lui auraient permis de se faire plus de contacts. En cela, elle rejoint les propos des accompagnatrices et des accompagnateurs pour qui les rencontres de groupe sont l'occasion de développer un réseau social.

Les activités socioculturelles et les rencontres en groupes du programme *Exigence-Intégration* permettent la constitution d'un réseau social en mettant en relation des individus. Ces rencontres agissent comme un catalyseur; une synergie peut se développer entre les élèves.

6.4.4 Travail rémunéré

À partir des entrevues, on ne peut pas dire grand chose de l'effet du travail rémunéré[1] sur les étudiantes et les étudiants. Ceux et celles qui ne travaillent pas disent que le travail aurait nui et les élèves qui travaillent disent le contraire, à savoir que, de toute façon, ils n'auraient pas étudié plus. Une seule élève mentionne que le travail en semaine lui aurait nui et non le travail de fin de semaine. En fait, on constate que les étudiantes et les étudiants tendent à justifier leur situation.

En guise de conclusion, le tableau 6.2 présente une synthèse des perceptions des huit élèves quant à l'influence qu'ont eue les diverses variables du programme sur leur cheminement.

---

[1] Contrairement à ce qui était prévu à l'inscription au programme, plusieurs élèves ont travaillé en semaine.

Tableau 6.2
Synthèse des perceptions des influences du programme sur l'intégration sociale, la réussite scolaire et la persévérance aux études

NIVEAUX	PERCEPTIONS DES INFLUENCES
Niveau élevé	
Louison	Les trois activités ont influencé son intégration sociale et ont eu un effet indirect sur ses résultats scolaires et sa persévérance
Héléna	Le programme l'a aidée à passer ses cours et à persévérer; le programme a développé son sentiment d'appartenance
Benoît	Il se sent à l'aise au cégep, mais ce n'est pas le programme qui l'a intégré. Aucune influence sur ses résultats scolaires ou sur la persévérance
Niveau moyen	
Katy	Le parrainage n'a eu aucune influence sur l'intégration sociale. Les rencontres et l'activité socioculturelle ont joué ce rôle par la création d'un réseau d'amis
David	Le programme n'a eu aucune influence sur ses études, sa persévérance ou sur l'intégration sociale. Il s'est fait des amis par les rencontres de groupe
Evelyne	Le parrainage a influencé son cheminement scolaire et sa persévérance. Peu d'influence sur son intégration sociale
Niveau faible	
Fanny et Gina	Elles ne se sont pas vraiment engagées dans le programme. Elles ont réussi, persévéré et se sont constituées un réseau social au cégep de façon autonome

6.5 ANALYSE DES ENTREVUES FAITES AVEC LES ACCOMPAGNATRICES ET LES ACCOMPAGNATEURS

Pour pouvoir agir à titre de personne accompagnatrice, le personnel du collège devait avoir suivi une session de formation de 15 heures créditée dans le cadre du CPEC-PERFORMA. Plus particulièrement, l'objectif général de la session de formation était le suivant.

Habiliter le personnel à mieux connaître la situation des étudiantes et étudiants de première session afin de mieux les aider à s'intégrer.

Les objectifs spécifiques qui en découlaient étaient les suivants :

— connaître les caractéristiques de l'étudiante et de l'étudiant de cégep de première session;
— connaître les aspects reliés au cheminement scolaire et à la vie académique de l'étudiante et de l'étudiant de cégep;
— connaître les ressources professionnelles offertes aux étudiantes et aux étudiants du cégep;
— développer chez le personnel des attitudes appropriées d'écoute.

Nous avons rencontré les accompagnatrices et les accompagnateurs vers la fin de l'expérience, soit en décembre 1991. Tous et toutes s'entendaient pour dire qu'il fallait mieux cibler les élèves, afin d'offrir le programme à ceux et celles qui en avaient vraiment besoin. En effet, c'est à la sélection des élèves que les accompagnatrices et les accompagnateurs imputent le non-fonctionnement de certains parrainages.

Selon eux, une meilleure connaissance des implications sociales de l'élève au secondaire aiderait à développer la relation de parrainage. De plus, l'exigence de participation à une activité socioculturelle ou sportive devrait être assouplie : les élèves ne devraient pas se sentir obligés de s'inscrire et l'on devrait élargir les choix d'activités pour que ces activités correspondent mieux au tempérament de chaque élève.

Selon les accompagnatrices et les accompagnateurs, les parrainages qui ont réussi ont en commun les caractéristiques suivantes :

— de bonnes rencontres formelles au début de la session afin de créer un climat de confiance;
— des rencontres informelles, telles le souper de l'équipe gagnante, ou des activités en petits groupes qui permettent de développer le contact et d'aider au diagnostic;

— la définition des modalités de rencontre dès les premiers contacts.

Les accompagnatrices et accompagnateurs ont beaucoup insisté sur l'importance des rencontres de groupes (en petits groupes ou groupe) réunissant tous les participants et participantes du programme d'accompagnement.

Ces rencontres sont non seulement profitables pour les élèves qui y construisent des contacts avec les autres élèves, mais aussi pour les accompagnatrices et les accompagnateurs qui y trouvent une occasion d'échange et de soutien avec leurs pairs. Voici un témoignage : « Les rencontres en petits groupes semblent intéressantes parce que des relations amicales se développent. Et ça pourrait aider les accompagnatrices et accompagnateurs. »

Des accompagnatrices et accompagnateurs expriment le besoin d'une activité terminale de programme. Il faut dire qu'au moment des entrevues, l'activité de diplômation n'avait pas eu lieu. Cette activité terminale devrait avoir pour objectif d'encadrer et de faciliter la séparation des accompagnatrices ou accompagnateurs des élèves. En effet, plusieurs appréhendaient les risques de développer une relation de dépendance avec leur élève, ce qui a été le cas pour deux sujets.

Tous les accompagnateurs et accompagnatrices considèrent leur expérience comme positive et sont prêts à la revivre, à la condition que le programme soit mieux centré sur les besoins de l'élève.

Mieux cibler la clientèle, multiplier les rencontres de groupes et accorder un meilleur soutien aux accompagnatrices et aux accompagnateurs, telles sont les conditions de succès du programme selon ces derniers.

Chapitre 7

Conclusions et recommandations

Après avoir pris connaissance des résultats des études quantitative et qualitative, nous vous présentons en guise de conclusion des réflexions plus globales sur l'ensemble des variables étudiées, c'est-à-dire sur la réussite, la persévérance et l'intégration, ainsi que sur le modèle de départ. Nous concluons avec quelques recommandations concernant le programme d'accompagnement.

7.1 RÉUSSITE ET PERSÉVÉRANCE

L'analyse quantitative ne révèle aucun lien significatif entre la participation au programme *Exigence-Intégration* et la réussite scolaire ou la persévérance. Lors des entrevues, la majorité des participantes et des participants au programme nous ont dit que celui-ci n'avait eu aucune influence sur leurs résultats scolaires.

L'école de provenance influencerait la réussite scolaire au cégep, et plus précisément la moyenne au collégial, mais lorsque nous combinons cette variable avec la cote obtenue au secondaire, l'effet de la variable s'annule. Nous pouvons donc supposer que ce sont les capacités personnelles des élèves qui expliquent leur succès au cégep plutôt que l'école d'où ils proviennent. La cote au secondaire reste, comme l'ont démontré d'autres recherches, la variable qui rend le mieux compte des succès scolaires au cégep. Il en est de même pour le sexe de l'élève car, à cote égale au secondaire, garçons et filles obtiennent des succès équivalents au cégep. Cependant, Larose et Roy (1993) ont démontré que si c'était le cas pour ceux

et celles qui avaient des cotes élevées, il en allait tout autrement pour les élèves aux cotes basses où ils ont observé une différence significative en faveur des filles. Nous n'avons pas été en mesure de vérifier cela avec nos populations.

Nous notons cependant que les étudiantes et les étudiants qui avaient des cotes faibles et qui ont rencontré leur accompagnatrice ou accompagnateur ont persévéré : toutes et tous se sont réinscrits à la troisième session sauf une élève qui a changé de programme et de collège et une autre qui poursuit ses études à l'université. Quelques entrevues confirment également que le programme ait pu avoir un effet positif sur la persévérance (Louison, Hélène, Evelyne).

7.2 INTÉGRATION SOCIALE

Les analyses quantitatives n'indiquent rien de significatif pour ce qui est de l'influence du programme sur le lien entre les élèves, l'une des dimensions de l'intégration sociale.

Cependant, plusieurs sujets ont mentionné, dans le cadre des entrevues, l'apport positif du programme *Exigence-Intégration* quant à la constitution d'un réseau d'amis (Katy et David), grâce aux rencontres de groupe et aux activités socioculturelles et sportives.

Pour ce qui est de l'adaptation sociale, les entrevues nous ont appris que des élèves avaient utilisé certains services du collège, ce qui devrait, selon notre modèle, favoriser leur adaptation sociale. Cependant, l'analyse quantitative ne révèle rien de significatif à ce sujet.

L'un des critères de sélection du programme est l'école de provenance. Si ce que nous avons observé à l'hypothèse 5 était généralisable, il y aurait une influence de ce facteur sur deux dimensions de l'intégration sociale : le lien entre les élèves et l'adaptation sociale. Les élèves provenant de petites écoles secondaires s'adapteraient plus difficilement à la vie sociale du cégep

et auraient moins de liens avec les autres élèves. De ce point de vue, le programme d'accompagnement ciblerait bien sa clientèle.

Dans l'étude quantitative, il semble que l'accompagnement ait un effet positif sur le sentiment d'appartenance. Toutefois, comme nous l'avons indiqué au chapitre 5, nous devons être prudents dans l'interprétation de ce résultat. Néammoins, certaines entrevues semblent laisser croire à un sentiment d'appartenance plus élevé chez certains élèves après le programme (Héléna).

Nous avons remarqué le développement d'une grande complicité entre l'accompagnatrice et l'accompagnée dans deux cas. Mais rien de tel chez les garçons. Cependant, nous avons très peu de sujets masculins qui ont participé au programme, ce qui rend toute généralisation reliée au sexe hasardeuse. Risquons tout de même quelques réflexions.

Pour les deux garçons rencontrés en entrevue, le parrainage n'aurait eu aucune influence sur eux. Les deux ont aimé les rencontres de groupe et l'un a bien apprécié les activités socioculturelles. Par contre, la relation de parrainage avec un membre du personnel masculin n'était pas nécessaire selon les accompagnés. Se pourrait-il que ce mode d'encadrement où il faut parler de soi et de ses émotions soit étranger à la culture des jeunes hommes au collégial ? Se pourrait-il que les hommes soient plus à l'aise dans une relation où il y a de l'action, où l'on peut parler de tout et indirectement de soi ? La question reste sans réponse, mais elle mériterait d'être investiguée plus longuement.

Nous n'avons noté aucune influence significative du sexe sur l'intégration sociale, ce qui semble contredire les résultats récents de Larose et Roy (1993). Cependant, comme le notent ces auteurs, l'intégration sociale n'est pas toujours synonyme d'intégration scolaire, surtout dans le cas des garçons.

Selon les perceptions de certains élèves interviewés, le programme *Exigence-Intégration* fonctionnerait à deux niveaux : un filet de sécurité individuel et la possibilité de se constituer un réseau social. La combinaison des deux pourrait développer le sentiment d'appartenance à l'institution.

7.3 MODÈLE DE DÉPART

Selon notre modèle, la participation à une activité socioculturelle ou sportive, doublée d'un accompagnement par un membre du personnel et d'un engagement à ne pas travailler en semaine favoriserait une qualité de vie au collège, c'est-à-dire des contacts chaleureux entre élèves et entre élèves et personnels, ainsi qu'une plus grande utilisation des services. Cette amélioration de la qualité de vie au collège influencerait positivement l'intégration sociale, la réussite scolaire et la persévérance aux études.

En favorisant des contacts chaleureux et une meilleure accessibilité aux services, le parrainage par un membre du personnel développe le sentiment d'appartenance chez les élèves.

Les rencontres en groupe organisées dans le cadre d'*Exigence-Intégration* ont permis la constitution de réseau d'amis-es et ont renforcé le sentiment d'appartenance au cégep. D'ailleurs, les accompagnatrices et accompagnateurs des élèves sont unanimes à vanter les mérites des rencontres en petits groupes.

La participation à une activité socioculturelle ou sportive pourrait développer le sentiment d'appartenance chez l'élève, cependant lorsque celui-ci exerce un travail rémunéré, la relation entre la participation à une activité et le sentiment d'appartenance ne serait plus significative.

Deux des caractéristiques des élèves participant au programme *Exigence-Intégration* sont l'absence de réseau social et le peu d'identification à l'institution. Les entrevues indiquent que la participation à des activités socioculturelles et sportives contribuerait à développer un certain sentiment d'appartenance et un réseau d'amis.

Selon notre modèle, le travail défavoriserait la qualité de vie au collège en limitant la présence au collège à la seule période des cours. La tendance observée chez les élèves du Cégep Joliette–De Lanaudière, à savoir de concentrer leurs cours en début de semaine afin de libérer les jeudis et vendredis pour travailler, est un exemple de ce désengagement de la vie

collégiale. Voilà une piste de recherche et d'action intéressante dans un contexte où le travail rémunéré se généralise.

Notre étude tend à montrer que le travail a aussi un effet sur la réussite scolaire comme l'ont démontré d'autres auteurs. Le seuil critique se situerait autour de 17 heures de travail par semaine. Au-delà de ce seuil, les effets se feraient sentir sur la moyenne au collégial. Que le travail s'effectue la semaine ou la fin de semaine ne change rien aux effets sur la moyenne au collégial, c'est le nombre d'heures travaillées qui importe. Cependant, pour cumuler plus de 17 heures de travail, l'élève doit généralement travailler en semaine.

Par ailleurs, s'il était vrai que l'étudiante ou l'étudiant qui travaille et qui participe à une activité socioculturelle ou sportive structurée abandonne moins ses cours que ceux et celles qui travaillent et qui n'y participent pas, nous pourrions supposer que l'encadrement fourni lors de ces activités et les contacts chaleureux qui s'y développent entre participantes et participants seraient déterminants pour fournir un rempart contre l'abandon scolaire. C'est une piste à explorer.

En résumé, en nous fondant sur les résultats obtenus, il nous semble que le programme *Exigence-Intégration* ait tendance à favoriser chez les élèves le développement du sentiment d'appartenance au cégep et que le travail rémunéré des étudiantes et étudiants ait un effet négatif sur la moyenne au collégial.

Comme nous l'avons vu, la participation à une activité parascolaire assortie d'un engagement à ne pas travailler en semaine — donc à limiter son nombre d'heures travaillées — aurait peut-être des effets positifs sur le sentiment d'appartenance. Dans ce sens, le programme *Exigence-Intégration* s'avérerait intéressant du fait qu'il inclut les trois composantes. Les entrevues indiquent en outre que le programme influencerait les liens entre les élèves, bien que nous n'avons pas été en mesure de le vérifier quantitativement.

Il serait intéressant de refaire des entrevues avec les étudiantes et les étudiants ayant participé au programme *Exigence-Intégration* à la fin de leurs études collégiales, afin de recueillir leurs perceptions sur l'influence de l'accompagnement sur l'ensemble de leur cheminement scolaire au collégial.

7.4 RECOMMANDATIONS

Étant donné l'analyse des résultats globaux de la recherche, nous sommes en mesure de faire des recommandations concernant la sélection des candidates et des candidats et d'autres conditions de participation au programme d'accompagnement.

7.4.1 Sélection des candidates et des candidats

Nous constatons que, pour bon nombre de sujets, le programme n'était pas jugé nécessaire, que la nécessité de rencontrer d'autres élèves dans le cadre de rencontres de groupes semble un aspect important qui n'est pas à négliger dans l'avenir et que la relation avec un adulte ne semble pas être privilégiée par tous et toutes. Nous recommandons donc de

— mieux cibler les besoins des élèves afin d'identifier :

  - les élèves à risque en matière d'intégration sociale (réseau social faible);
  - les élèves préférant être accompagnés par un adulte et ceux préférant l'être par un autre élève;

— et de tenir compte des élèves dont les parents sont moins scolarisés, dont la famille ne connaît pas bien ce qu'est le cégep.

7.4.2 Activités parascolaires au collégial

Étant donné l'aspect positif possible des activités parascolaires sur le sentiment d'appartenance et qu'il est d'autant plus difficile de convaincre des élèves de s'inscrire à une telle activité s'ils n'y sont pas motivés au préalable, nous recommandons de :

— recruter de préférence pour le programme *Exigence-Intégration* les élèves n'étant inscrits à aucune activité parascolaire;

— de ne pas rendre la participation à une activité parascolaire obligatoire dans le cadre du programme;

— si l'obligation est maintenue, d'assurer plus de choix d'activités parascolaires afin de rejoindre le plus possible les goûts diversifiés des élèves.

7.4.3 Travail rémunéré

Il ne convient pas ici de recommander l'interdiction du travail pour améliorer le niveau d'intégration sociale. Son effet sur la réussite, démontrée à plusieurs reprises, appelle toutefois à être nuancée à l'aide d'études ultérieures tenant compte de variables plus nombreuses et complexes, ce que nous n'avons pu faire dans le cadre de cette recherche.

Étant donné que plusieurs élèves qui s'étaient engagés à ne pas travailler en semaine dans le cadre du programme *Exigence-Intégration* l'ont quand même fait, nous recommandons de :

— ne pas obliger les élèves à s'abstenir de travailler pour adhérer au programme d'accompagnement, mais leur suggérer de ne pas dépasser un nombre d'heures maximal de travail rémunéré.

7.4.4 Formules de parrainage

Étant donné le peu de garçons qui se sont portés volontaires dans ce type de programme et étant donné les problèmes de réussite scolaire plus élevés chez les garçons, nous recommandons de :

— tenir compte de la situation particulière des garçons en modifiant la teneur de l'accompagnement, au besoin.

Étant donné le désir de certains élèves d'être associés à un pair plutôt qu'à un adulte, nous recommandons de :

— envisager une formule de parrainage par un autre élève.

Bibliographie

BERNIER, Léon. *Attitudes des étudiants du collégial face à leur activité et à leur contexte scolaire,* Gouvernement du Québec, Conseil supérieur de l'éducation, septembre 1975.

BILODEAU, Denis et François LASNIER. *Impact de la pratique des activités physiques au collégial et dans la vie adulte,* rapport de recherche, Cégep de Ste-Foy, 1985.

BORG, Walter R. et Meredith D. GALL. *Educational Research : an introduction,* 5e édition, 1989.

Conseil des Collèges. *La réussite, les échecs et les abandons au collégial. L'état et les besoins de l'enseignement au collégial,* Québec, Ministère de l'Éducation du Québec, juin 1988.

Conseil supérieur de l'éducation. *Les nouvelles populations étudiantes des collèges et des universités : des enseignements à tirer,* Avis à la ministre, Conseil supérieur de l'éducation, 1992.

DESCENT, David. « Les étudiants de cégep, volet sociologique », dans *Les étudiants de cégep,* Collège Edouard-Montpetit, mai 1990, p. 111 à 155.

DÉSY, Jocelyne. *L'impact du service de tutorat par les pairs,* Tandem, Cégep de Ste-Foy, 1990.

DUCHARME, Robert. *L'intégration des nouvelles étudiantes et nouveaux étudiants: problématique et intervention,* Fédération des cégeps, Commission des affaires étudiantes, série Études et recherches, Montréal, 1990, 88 p.

FALARDEAU, Isabelle, Simon LAROSE et Roland ROY. *Intégration aux études collégiales: analyse et facteurs liés au rendement scolaire,* Cégep de Ste-Foy, 1988.

GAREAU, Ronald. *Travailler pendant les études au cégep,* rapport d'une enquête sociologique au Collège Ahuntsic auprès de 472 étudiants et étudiantes à l'automne 1989, Collège Ahuntsic, septembre 1990.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *Répertoire des organismes et des établissements d'enseignement,* édition 1989, Publications du Québec.

HOOD, Albert B., Andrew F. CRAIG et Bruce W. FERGUSON. « The impact of athletics, part-time employment and other activities on academic achievement » dans *Journal of College Student Development,* septembre 1992, vol. 33, p. 447 à 453.

KEEVES, John P. *Educational Research, Methodology and measurement: an international Handbook,* Pergamo Press, 1988.

LACHARITÉ, Jean. « Les étudiants de cégep, volet économique », dans *Les étudiants de cégep,* Collège Edouard-Montpetit, mai 1990, p. 155 à 227.

LAROCHELLE, Charles. *La participation étudiante aux activités parascolaires et aux instances des collèges,* rapport de recherche, Conseil des collèges, 1985.

LAROSE, Simon et Roland ROY. « L'aide à l'apprentissage : du dépistage à l'intervention », dans *Pédagogie collégiale,* vol. 3, n° 3, fév. 1990, p. 17 à 23.

LAROSE, Simon et Roland ROY. *Modélisation de l'intégration aux études collégiales et des facteurs de réussite scolaire chez les nouveaux arrivants à risque,* rapport de recherche PAREA, Cégep de Ste-Foy, décembre 1992.

LASNIER, François. *La mesure de la cohésion dans les équipes sportives,* rapport de recherche PAREA, Cégep de Ste-Foy, 1989.

LASNIER, François. *L'évaluation des groupes stables,* rapport de recherche PAREA, Cégep de Ste-Foy, 1992.

LASNIER, François. *Impact à long terme de la participation aux activités socioculturelles collégiales,* rapport de recherche PAREA, Cégep de Ste-Foy, 1987.

LAVOIE, Hélène. *Les échecs et les abandons au collégial : document d'analyse,* Gouvernement du Québec, DEGEC, Québec, 1987, 85 p.

MUTTER, Priscilla. « Tinto's Theory of Departure and Community College Student Persistence » dans *College Student Development,* juillet 1992, p. 310 à 317.

NOËL, Lee, Randi LEVITZ, Diana SALURI and Associates. *Increasing student retention,* San Francisco, Jossey-Boss Inc., 1987.

RUNYON, Richard P. *Nonparametric statistics : a contemporary approach,* Addison-Wesley Publishing Company, 1977, 218 p.

STARNES, Christine. *L'intervention d'office. Augmenter la réussite des étudiants durant leur premier semestre,* résumé du rapport, John Abbott College, juin 1989.

TERRILL, Ronald. *Les liens entre la réussite au secondaire et la réussite au collégial,* conférence prononcée le 27 novembre 1986, SRAM.

UPCRAFT, M Lee. « Residence Halls and student activities », dans Lee Noël and all, *Increasing student retention,* San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1987.

Lexique

Accompagnement
Comprend les rencontres formelles et informelles de parrainage ainsi que les rencontres de groupes du programme *Exigence-Intégration*.

Activité parascolaire
Comprend les activités officielles du cégep, soit socioculturelles, soit sportives, qui ont une dimension collective occasionnelle (photo) ou permanente (badminton); voir la liste au tableau 3.1.

Cote finale au secondaire
Cote calculée à partir des résultats scolaires au secondaire telle qu'elle est réalisée par le SRAM en 1991.

École de provenance
École fréquentée en secondaire V pour les élèves arrivant directement du secondaire.

Intégration sociale
Mesure et processus d'adaptation au milieu social, excluant l'adaptation académique (scolaire).

Parrainage
Rencontres entre l'élève (accompagnée ou accompagné) et un membre du personnel du collège (accompagnatrice ou accompagnateur) dans le cadre du programme *Exigence-Intégration*.

Annexe I

Enquête sur la vie étudiante à la première session au cégep

1re partie

ENQUETE SUR LA VIE ETUDIANTE A LA PREMIERE SESSION AU CEGEP

Le passage du secondaire au collégial est une étape importante dans la vie d'une étudiante ou d'un étudiant. En effet, plusieurs études démontrent que c'est au cours de la 1ère session que se produisent le plus d'échecs et d'abandons scolaires.

Nous menons actuellement une enquête dont les résultats nous aideront à faciliter l'intégration des étudiants et étudiantes aux études collégiales. Afin de mieux connaître la situation au cégep Joliette - De Lanaudière, nous sollicitons votre collaboration.

Il est important, pour la valeur de notre enquête, que vous répondiez à toutes les questions au meilleur de votre connaissance; il ne s'agit ni d'un test, ni d'un examen.

Les réponses que vous donnerez à ce questionnaire sont strictement confidentielles. Nos analyses porteront uniquement sur l'ensemble des répondantes et répondants et non sur les individus.

Afin de connaître votre appréciation de la première session, un autre questionnaire vous sera présenté en décembre prochain.

Merci de votre collaboration,

Andrée Cantin, conseillère pédagogique
Serge Dubuc, professeur de sociologie

D01

QUESTIONS

Ne rien écrire dans cet espace

1. Quel est le nom de la dernière école secondaire que vous avez fréquentée?

1	grande publique	28	8,615%
2	moy publique	185	56,923%
3	moy privée	85	26,154%
4	petite publique	9	2,769%
5	petite privée (n m)	18	5,538%

1 2 3

4 5

2. En quelle année avez-vous terminé votre secondaire V?

1 9 ☐ ☐

6 7

Si non terminé, cocher ici ☐

3. Avez-vous déjà suivi des cours au secondaire pour adultes?

☐ Oui

☐ Non

8

4. A la session automne 91:

a) A combien de cours êtes-vous inscrit-e? ☐

9

b) Combien de cours avez-vous abandonnés? ☐

10

c) Combien d'heures de cours suivez-vous présentement?

☐ ☐

11 12

5. Faites-vous partie du programme "Exigence-Intégration?" 13

☐ Oui

☐ Non

Ne rien écrire dans cet espace

6. a) Parmi les activités parascolaires suivantes, offertes au cégep, cochez celle à laquelle ou auxquelles vous êtes inscrits-es? ☐ 14

☐ Activités sportives organisées par le service des sports (Intercollégiales ou Intra-muros)

Préciser la ou les activités: _____

☐ Cégeps en Spectacle (organisateur ou organisatice ou artiste):
Préciser: _____

☐ Ciné-Répertoire (organisateur ou organisatrice)

☐ Club de jeux de rôle "Les Passionnés du Jeu"

☐ Club photo "Noir sur Blanc"

☐ Ligue d'Improvisation Ha! Ha! Ha!

☐ Troupe de théâtre "La Songerie"

☐ Oubliettes (organisateur ou organisatrice)

☐ Soirée-Cabaret (organisateur ou organisatrice ou artiste):
Préciser: _____

☐ Club des Poètes disparus

☐ Troupe de danse

☐ Club d'échecs

☐ Club de philosophie "Philos"

☐ Club de co-voiturage (organisateur et organisatrice)

☐ AEECJL (membre de l'exécutif ou de comités):
Préciser: _____

☐ Autres, préciser

_____

_____

X_2: implication parasco

1	aucun	231	71,077%
2	forte	43	13,231%
3	moyenne	51	15,692%

Ne rien écrire dans cet espace

7. Combien d'heure(s), approximativement, consacrez-vous à ces activités par semaine?

☐ ☐ 15 16

8. a) Participez-vous à des activités socio-culturelles ou sportives en dehors du cégep?

☐ 17

☐ Oui

☐ Non

1	oui	138	43,396%
2	non	180	56,604%
3	nsp	0	0 %

Si oui, préciser le genre d'activité:

_____

b) Indiquez, approximativement, le nombre d'heures par semaine allouées à ces activités?

☐ ☐ 18 19

☐ ☐ heure(s)

9. Avez-vous un travail rémunéré durant la session Automne '91?

☐ 20

☐ Oui

☐ Non

☐ Ne sais pas encore

SI OUI, REPONDEZ A LA QUESTION 10
LES AUTRES, PASSEZ A LA QUESTION 12

Ne rien écrire dans cet espace

10. a) Si votre horaire de travail est le même à chaque semaine, inscrivez, dans le tableau ci-dessous, votre horaire de travail pour chaque journée.

Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi	Samedi	Dimanche

b) Si votre horaire de travail varie d'une semaine à l'autre, travaillez-vous généralement (remplir la ou les cases appropriées)

☐ 21 ☐ 22

	NOMBRE D'HEURES MOYEN
La semaine (du dimanche minuit au vendredi 15h30)	
La fin de semaine	

Voir statistiques page suivante

11. Quelles sont les principales raisons qui vous amènent à travailler?

_____

_____

_____

_____

PASSER A LA PAGE SUIVANTE

TRAVAIL REMUNERE

STATISTIQUES DESCRIPTIVES

X_1: heures tr. sem. cat.

1	aucune	206	63,385%
2	une à huit	87	26,769%
3	neuf à seize	27	8,308%
4	dix-sept à v-quatre	5	1,538%
5	vingt-cinq et plus	0	0 %

X_2: heures tr. fin sem. cat.

1	aucune	140	43,21%
2	une à huit	42	12,963%
3	neuf à seize	108	33,333%
4	dix-sept à v-quatre	28	8,642%
5	vingt-cinq et plus	6	1,852%

X_3: somme heures tr. cat.

1	aucune	129	39,815%
2	une à huit	25	7,716%
3	neuf à seize	93	28,704%
4	dix-sept à v-quatre	54	16,667%
5	vingt-cinq et plus	23	7,099%

12. Quelles sont les principales raisons qui vous amènent à ne pas travailler?

_____

_____

_____

_____

INFORMATIONS GENERALES

Ne rien écrire dans cet espace

NOM: (majuscule) _____

SEXE:

1	masculin	139	42,769%
2	féminin	186	57,231%

23

AGE:

1	16	17	2	,615%
2	17	18	258	79,385%
3	18	19	65	20%

24 25

Si vous le connaissez indiquer:

NUMERO DE DEMANDE D'ADMISSION AU SRAM

26 27 28

DANS QUEL PROGRAMME ETES-VOUS ACTUELLEMENT?
(Cocher une seule case)

1	général	219	67,385%
2	professionnel	100	30,769%
3	autre	6	1,846%

Ne rien écrire dans cet espace

Quel est le dernier niveau d'études complétées par vos parents?

29

X_6 : scolarité mère

1	primaire	39	12,15%
2	secondaire	138	42,991%
3	collégial	109	33,956%
4	universitaire	35	10,903%

30

X_7 : scolarité père

1	primaire	32	10,159%
2	secondaire	121	38,413%
3	collégial	89	28,254%
4	universitaire	73	23,175%

Ne rien écrire dans cet espace

Quel est votre lieu de résidence durant l'année scolaire?

X_8 : mode de résidence

1	deux parents	237	74,528%
2	un parent	53	16,667%
3	frère-soeur	2	,629%
4	autre pers	11	3,459%
5	seul	7	2,201%
6	autre	8	2,516%

31

Généralement, combien de temps prenez-vous pour vous rendre au cégep (aller seulement):

X_9 : temps de transport

32

1	moins de trente m.	286	89,375%
2	trente à une heure	34	10,625%

NOUS VOUS REMERCIONS D'AVOIR REPONDU A TOUTES LES QUESTIONS

Annexe II

Enquête sur la vie étudiante à la première session au cégep

2e partie

AU: PERSONNEL ENSEIGNANT DE PHILOSOPHIE

DE: ANDREE CANTIN ET SERGE DUBUC
RECHERCHE PAREA "INTEGRATION ET REUSSITE AUX ETUDES"

DATE: 20 NOVEMBRE 1991

Bonjour,

Nous tenons à vous remercier pour votre collaboration à notre recherche lors de l'administration de notre premier questionnaire et nous vous sollicitons pour un 2e et dernier questionnaire. Il s'agit du test de satisfaction dont nous avons parlé lors de notre visite en classe.

Le test prend environ une quinzaine de minutes à remplir. Nous serions prêts à visiter votre classe entre le 2 et 10 décembre inclusivement. Nous voulons vous déranger le moins possible mais en même temps, nous assurer de la plus grande présence en classe. La période choisie nous semble la meilleure pour ce faire. Je vous rappelle que nous ne rencontrons que les groupes de philo 101.

Veuillez s'il-vous-plaît nous indiquer, à l'aide du coupon-réponse, le moment qui vous conviendrait pour nous recevoir.

Merci de votre coopération!

Serge et Andrée

COUPON-REPONSE

NOM: _____

GROUPE	**DATE**	**HEURE**	**LOCAL**
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____

REMETTRE A SERGE DUBUC, A-514, POSTE 274

Disq3.Do8

ENQUETE SUR LA VIE ETUDIANTE
A LA PREMIERE SESSION AU CEGEP
2E PARTIE

Bonjour,

Nous vous avions annoncé le mois dernier que vous auriez un deuxième questionnaire à remplir aux fins de notre recherche, portant cette fois-ci sur votre appréciation de la première session.

Ce questionnaire n'est ni un test, ni un examen. Nous avons besoin des réponses de chacun et chacune d'entre vous afin d'avoir un portrait le plus complet possible des étudiantes et étudiants de première session.

Nous vous demandons donc de répondre honnêtement au meilleur de votre connaissance. Nous pouvons vous assurer, comme dans le cas du premier questionnaire, que les réponses demeureront **confidentielles** même si ce questionnaire n'est pas anonyme.

Les résultats de notre recherche seront disponibles au début de la session d'automne 1992. Vous pourrez en connaître la teneur, soit par des publications du collège ou par des conférences.

Si par hasard, vous n'étiez pas présents lors de la passation du premier questionnaire, veuillez l'indiquer à la personne qui distribue ce questionnaire.

Merci beaucoup de votre collaboration,

Andrée Cantin
Conseillère pédagogique

Serge Dubuc
Enseignant

DIRECTIVES

Vous devez indiquer votre degré d'accord ou de désaccord avec les phrases ci-dessous et ce, en répondant selon les cotes indiquées.

Encercler le chiffre corresponsant à votre choix parmi les cotes de 1 à 6.

Cotes:
1 = totalement en désaccord
2 = en désaccord
3 = légèrement en désaccord
4 = légèrement en accord
5 = en accord
6 = totalement en accord

Même si certaines phrases semblent se répéter, il est important d'inscrire une cote pour chacune d'elle.

	TOTALEMENT EN DESACCORD					TOTALEMENT EN ACCORD
1. Je me sens très concerné-e par ce qui se passe dans les cours au cégep	1	2	3	4	5	6
2. Au cégep, il est difficile de se faire de nouveaux amis	1	2	3	4	5	6
3. Au cégep, il est facile de savoir à qui s'adresser lorsqu'on a un problème scolaire	1	2	3	4	5	6
4. Je suis fier-ère de dire que j'étudie au Cégep Joliette - De Lanaudière	1	2	3	4	5	6
5. J'ai beaucoup d'amis qui suivent les mêmes cours que moi	1	2	3	4	5	6

	TOTALEMENT EN DESACCORD					TOTALEMENT EN ACCORD
6. Au cégep, il est difficile de savoir à qui s'adresser lorsqu'on a un problème personnel ou familial	1	2	3	4	5	6
7. Je ne désire pas m'impliquer dans l'organisation des activités au cégep	1	2	3	4	5	6
8. Au cégep, je trouve que les relations entre les élèves sont superficielles	1	2	3	4	5	6
9. Je trouve que le cégep est un milieu épanouissant	1	2	3	4	5	6
10. Je ne me sens pas chez moi au Cégep Joliette - De Lanaudière	1	2	3	4	5	6
11. Je ne me sens pas concerné-e par ce qui se passe au cégep en dehors de mes cours	1	2	3	4	5	6
12. Les élèves ne considèrent pas le cégep comme un milieu de vie	1	2	3	4	5	6
13. La vie au cégep, en dehors des cours, ne m'intéresse pas vraiment	1	2	3	4	5	6
14. Je suis très intéressé-e par les activités de ma concentration	1	2	3	4	5	6
15. J'ai connu plusieurs amis depuis le début de la session	1	2	3	4	5	6
16. En général, on est bien informé sur ce qui se passe au cégep	1	2	3	4	5	6

	TOTALEMENT EN DESACCORD					TOTALEMENT EN ACCORD
17. J'aime passer beaucoup de temps au cégep en dehors des heures de cours	1	2	3	4	5	6
18. Il est facile de se faire des amis intimes au collège	1	2	3	4	5	6
19. Je trouve que je me suis bien adapté-e au milieu collégial	1	2	3	4	5	6
20. Au cégep, j'aime m'impliquer dans un groupe sportif ou socioculturel	1	2	3	4	5	6
21. Si je devais choisir de nouveau un cégep, je choisirais le cégep Joliette - De Lanaudière	1	2	3	4	5	6
22. Je trouve que le climat du collège est amical	1	2	3	4	5	6
23. Je ne connais personne au cégep, à part des étudiants-es et des enseignants-es	1	2	3	4	5	6
24. Il est rare que je parle du cégep Joliette - De Lanaudière à mes parents ou à mes amis	1	2	3	4	5	6
25. Chaque jour, je salue beaucoup d'étudiants-es au collège	1	2	3	4	5	6
26. J'aimais mieux le secondaire que le cégep	1	2	3	4	5	6
27. Je conseillerais à mes amis de venir étudier au Cégep Joliette - De Lanaudière	1	2	3	4	5	6

	TOTALEMENT EN DESACCORD					TOTALEMENT EN ACCORD
28. Je connais le nom de plusieurs élèves au cégep	1	2	3	4	5	6
29. J'ai hâte de quitter le cégep Joliette - De Lanaudière	1	2	3	4	5	6

NOM: (majuscule) _____

Nous vous remercions d'avoir répondu à toutes les questions; votre collaboration nous sera très utile.

Annexe III

Adaptation au collégial

ADAPTATION AU COLLÉGIAL

F 1. Au cégep, il est facile de savoir à qui s'adresser lorsqu'on a un problème scolaire.

F 2. Je trouve que le cégep est un milieu épanouissant.

D 3. La vie au cégep, en dehors des cours, ne m'intéresse pas vraiment.

F 4. En général, on est bien informé sur ce quui se passe au cégep.

F 5. Je trouve que je me suis bien adapté-e au milieu collégial.

D 6. J'aimais mieux le secondaire que le cégep.

F: item favorable
D: item défavorable

Annexe IV

Liens entre les élèves

LIENS ENTRE LES ÉLÈVES

D 1. Au cégep, il est difficile de se faire de nouveaux amis.

F 2. J'ai beaucoup d'amis qui suivent les mêmes cours que moi.

D 3. Au cégep, je trouve que les relations entre les élèves sont superficielles.

D 4. Les élèves ne considèrent pas le cégep comme un milieu de vie.

F 5. J'ai connu plusieurs amis depuis le début de la session.

F 6. Il est facile de se faire des amis intimes au collège.

F 7. Je trouve que le climat du cégep est amical.

F 8. Chaque jour, je salue beaucoup d'étudiants et d'étudiantes au collège.

F 9. Je connais le nom de plusieurs élèves au cégep.

Annexe V

Sentiment d'appartenance au cégep

SENTIMENT D'APPARTENANCE AU CÉGEP

F 1. Je conseillerais à mes amis de venir étudier au cégep Joliette - De Lanaudière.

F 2. Je suis fier-ère de dire que j'étudie au cégep Joliette - De Lanaudière.

D 3. Je ne désire pas m'impliquer dans l'organisation des activités au cégep.

D 4. Je ne me sens pas chez moi au cégep Joliette - De Lanaudière.

D 5. Je ne me sens pas concerné-e par ce qui se passe au cégep en dehors de mes cours.

F 6. Je suis très intéressé-e par les activités de ma concentration.

F 7. J'aime passer beaucoup de temps au cégep en dehors des heures de cours.

F 8. Au cégep, j'aime m'impliquer dans un groupe sportif ou socioculturel.

F 9. Si je devais choisir de nouveau un cégep, je choisirais le cégep Joliette - De Lanaudière.

D 10. Il est rare que je parle du cégep Joliette - De Lanaudière à mes parents ou à mes amis.

F 11. Je me sens très concerné-e par ce qui se passe dans les cours au cégep.

D 12. J'ai hâte de quitter le cégep Joliette - De Lanaudière.

Annexe VI

Relance des non-répondantes et des non-répondants

Joliette, le 23 décembre 1991

AUX: étudiantes et étudiants du cours de philo 101

DE: Andrée Cantin, conseillère pédagogique et Serge Dubuc, professeur de sociologie au Cégep Joliette - De Lanaudière

OBJET: Enquête sur la vie étudiante à la première session

Comme vous le savez peut-être, nous avons visité votre cours de philo 101 récemment afin de faire passer 2 questionnaires visant à mieux connaître la vie étudiante à la première session.

Vous n'étiez pas présents lors de notre visite. Or nous avions besoin de la participation du plus grand nombre d'étudiantes et d'étudiants afin de s'assurer que notre recherche soit valable.

C'est pourquoi nous sollicitons votre collaboration. Nous aimerions vous rencontrer le 9 ou le 10 janvier, lors de l'inscription pour vous faire remplir 2 questionnaires; ça prend environ 15 minutes pour compléter ces questionnaires et cela nous serait très utile pour connaître la vie étudiante à la première session.

Vous pouvez nous rencontrer au A-202
entre 9 hres et 16 hres les 9 et 10 janvier 1992

Merci d'avance,

Andrée Cantin Serge Dubuc

Disq3.D10

RELANCE DES NON-REPONSES POUR LES PERSONNES INSCRITES A EXIGENCE-INTEGRATION

MODALITES:

1. par téléphone
2. le chercheur ou la chercheure

MOMENT: entre le 28 novembre 1991 et le 15 décembre 1991

DETAILS:

INTERVIEWEUR:

Bonjour, je m'appelle _____ et je travaille au cégep. Je fais présentement une recherche sur la vie étudiante à la première session avec _____.

Nous avons eu ton nom parce que tu t'es inscrit-e au programme "Exigence-intégration". Est-ce exact?

INTERVIEWE-E REPONSE:

INTERVIEWEUR:

Nous avons besoin de ta collaboration pour répondre à un questionnaire sur la première session au cégep; nous l'avons passé déjà dans une vingtaine de groupes de philo 101 mais tu ne t'y trouvais pas. Serais-tu prêt-e à collaborer?

INTERVIEWE-E REPONSE:

INTERVIEWEUR:

Voici les moments où l'on pourrait te recevoir moi ou _____ au local _____. Ca durera environ 20 minutes et tes réponses seront gardées confidentielles.

INTERVIEWE-E REPONSE:

_____

Si tu ne pouvais pas y assister téléphone-moi au poste _____ et laisse un message.

Merci et à bientôt

Annexe VII

Statistiques descriptives

X_1 : Somme heures travail

	(≥)	(<)	Cumul:	Percent:	
1	0	1	129	39,8%	-Mode
2	1	2	129	39,8%	
3	2	3	130	40,1%	
4	3	4	132	40,7%	
5	4	5	135	41,7%	
6	5	6	137	42,3%	
7	6	7	142	43,8%	
8	7	8	147	45,4%	
9	8	9	154	47,5%	
10	9	10	160	49,4%	
11	10	11	173	53,4%	
12	11	12	178	54,9%	
13	12	13	191	59%	
14	13	14	204	63%	
15	14	15	215	66,4%	

X_1 : Somme heures travail

	(≥)	(<)	Cumul:	Percent:
16	15	16	230	71%
17	16	17	247	76,2%
18	17	18	252	77,8%
19	18	19	265	81,8%
20	19	20	270	83,3%
21	20	21	281	86,7%
22	21	22	286	88,3%
23	22	23	291	89,8%
24	23	24	295	91%
25	24	25	301	92,9%
26	25	26	302	93,2%
27	26	27	306	94,4%
28	27	28	308	95,1%
29	28	29	314	96,9%
30	29	30	316	97,5%

TRAVAIL 325

X_1 : Somme heures travail

	(≥)	(<)	Cumul:	Percent:
31	30	31	317	97,8%
32	31	32	318	98,1%
33	32	33	320	98,8%
34	33	34	321	99,1%
35	34	35	321	99,1%
36	35	36	322	99,4%
37	36	37	322	99,4%
38	37	38	323	99,7%
39	38	39	324	100%
40	39	40	324	100%

X_1 : heures tr. en semaine

	(≥)	(<)	Cumul:	Percent:	
1	0	1	207	63,7%	-Mode
2	1	2	209	64,3%	
3	2	3	216	66,5%	
4	3	4	232	71,4%	
5	4	5	255	78,5%	
6	5	6	267	82,2%	
7	6	7	276	84,9%	
8	7	8	282	86,8%	
9	8	9	293	90,2%	
10	9	10	301	92,6%	
11	10	11	305	93,8%	
12	11	12	308	94,8%	
13	12	13	313	96,3%	
14	13	14	315	96,9%	
15	14	15	317	97,5%	

X_1 : heures tr. en semaine

	(≥)	(<)	Cumul:	Percent:
16	15	16	318	97,8%
17	16	17	320	98,5%
18	17	18	321	98,8%
19	18	19	322	99,1%
20	19	20	323	99,4%
21	20	21	324	99,7%
22	21	22	324	99,7%
23	22	23	324	99,7%
24	23	24	324	99,7%
25	24	25	325	100%
26	25	26	325	100%
27	26	27	325	100%
28	27	28	325	100%
29	28	29	325	100%
30	29	30	325	100%

X_2 : heures tr. fin de sem.

	(≥)	(<)	Cumul:	Percent:	
1	0	1	140	43,2%	-Mode
2	1	2	141	43,5%	
3	2	3	143	44,1%	
4	3	4	144	44,4%	
5	4	5	151	46,6%	
6	5	6	154	47,5%	
7	6	7	161	49,7%	
8	7	8	168	51,9%	
9	8	9	182	56,2%	
10	9	10	195	60,2%	
11	10	11	209	64,5%	
12	11	12	222	68,5%	
13	12	13	240	74,1%	
14	13	14	253	78,1%	
15	14	15	260	80,2%	

X_2 : heures tr. fin de sem.

	(≥)	(<)	Cumul:	Percent:
16	15	16	277	85,5%
17	16	17	290	89,5%
18	17	18	296	91,4%
19	18	19	304	93,8%
20	19	20	304	93,8%
21	20	21	310	95,7%
22	21	22	312	96,3%
23	22	23	314	96,9%
24	23	24	315	97,2%
25	24	25	318	98,1%
26	25	26	320	98,8%
27	26	27	320	98,8%
28	27	28	323	99,7%
29	28	29	324	100%
30	29	30	324	100%

Annexe VIII

Questions pour les entrevues

PLAN DE L'ENTREVUE

Destinataires: étudiantes et étudiants ayant participé au programme Exigence -Intégration .

BLOC I - Intégration préalable au cégep

Objectif: vérifier dans quelle mesure ils avaient déjà un certain niveau d'intégration au cégep.

I.1 Connaissais-tu un peu le cégep avant de venir étudier ici à l'automne dernier?

- Connaissais -tu des gens qui étudiaient ici?

-Connaissais-tu des gens qui travaillent ici?

I.2 Y-a-il beaucoup de personnes que tu connaissais qui ont commencé le cégep à l'automne en même temps que toi?

Combien approximativement?

BLOC II- Emploi du temps à la première session

Objectif: connaitre les variables autres que l'accompagnement qui ont pu influer sur la réussite et la persévérance des sujets.

2.1 -Peux-tu me dire à quoi ressemblait ta semaine typique à la première session?

Combien avais-tu d'heures de cours? combien de temps passais-tu à étudier?

Combien de temps passais-tu au transport de chez toi au cégep ?

à des activités de loisir ou parascolaires?

à un travail rémunéré?

Est-ce que tu devais garder des enfants ou faire du bénévolat?

Remarque: 1) ne pas insister sur les variables pour lesquelles nous avons déja la réponse dans le questionnaire. Il s'agit ici de mettre la personne en situation de pouvoir saisir globalement l'ensemble de ses activités et d'obtenir l'information sur les autres variables; 2) la fin de semaine est incluse dans cette question.

BLOC III: perception de l'influence des trois variables

Objectif:1) connaitre la perception de l'élève de sa réussite et de son intégration à la première session; 2) connaitre sa perception des facteurs qui ont pu influencer sa réussite ou non , son intégration, ou non, à la première sesssion.

3.1-*De façon générale, dirais-tu que tu es satisfait-e de ta première session au cégep?*

Au niveau de tes résultats scolaires?

Au niveau de la place que tu t'es faite au cégep ?

3.2 Qu'est-ce qui explique, selon toi, ta satisfaction ? (ou ton insatisfaction)?

3.2.1. Est-ce que le fait d'avoir été accompagné-e dans le cadre d'Exigence-intégration a influencé ta première session?

3.2.1.1. par rapport à tes résultats scolaires?

3.2.1.2. par rapport au fait de continuer ou non tes études à la deuxième session?

3.2.1.3. par rapport au fait de te sentir chez vous au cégep?

(Remarque: spécifier au besoin les trois dimensions: amis, connaissance des services et sentiment d'appartenance).

3.2.2. -Crois-tu que le fait d'avoir travaillé (' ou non), a influencé ta première session?

3.2.2.1.par rapport à tes résultats scolaires?

3.2.2.2. par rapport au fait de continuer tes études à la deuxième session?

3.2.2.3. par rapport au fait de te sentir chez vous au cégep?

3.3 a) -Si la personne participait à une activité parascolaire:

-Crois-tu que le fait que tu aies participé à une activité parascolaire a influencé ta première session? Comment ?

3.3.1.par rapport à tes résultats scolaires?

3.3.2. par rapport au fait de continuer tes études à la deuxième session?

3.3.3. par rapport au fait de te sentir chez vous au cégep?

3.3. b) Si la personne ne participait pas: - *peux-tu me dire pourquoi tu n'as pas participé à une activité parascolaire cet automne ?*

<u>BLOC IV :mise en situation par rapport à Exigence-Intégration</u>

Objectif: permettre à la personne d'exprimer ses conceptions , valeurs par rapport au programme ?

- Tu faisais partie du programme Exigence-intégration à l'automne 1991. Comment as-tu aimé ton expérience d'accompagement?

Remarques: ne pas mentionner le nom de l'accompagnateur ou l'accompagnatrice. Ce n'est pas lui ou elle qu'on évalue ici. On peut relancer l'entretien par les sous-questions suivantes et les indices:

-qu'est-ce que tu as le plus aimé ?

-qu'est-ce que tu as le moins aimé?

INDICES

-recrutement

-nde rencontres

-contenu

-lieux

-moments

autres activités

<u>BLOC V: suggestions et commentaires</u>

-As-tu des idées qui pourraient aider à améliorer l'arrivée des étudiants en première session?

- As-tu des idées qui pourraient aider à améliorer le programme Exigence-Intégration?

le 23 mars 1992 par Andrée Cantin et Serge Dubuc

LETTRE D'ACCEPTATION DANS LE CADRE DE LA COLLABORATION À UNE RECHERCHE PAREA(1) AU CEGEP JOLIETTE - DE LANAUDIÈRE

Par la présente, j'autorise les chercheurs Andrée Cantin et Serge Dubuc à utiliser à des fins de recherche les données suivantes me concernant:

1. mes résultats scolaires à la session d'automne 1991 au cégep;
2. mes résultats scolaires du secondaire;
3. mes résultats à un test de satisfaction administré en décembre 1991;
4. des informations obtenues lors de l'entrevue.

Il est bien entendu que mon nom ne figurera dans aucune publication de recherche.

Dans tous les cas, seulement des résultats de groupe figureront dans le rapport final que les chercheurs ci-haut mentionnés s'engagent à me faire parvenir dès qu'il sera terminé.

Signature: _____

Date: _____

(1) Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage, subventionné par le Ministère de l'enseignement supérieur et de la science (MESS)

Annexe IX

Questionnaire pour les rencontres avec les accompagnatrices et les accompagnateurs

AU: PERSONNEL DU COLLEGE ACCOMPAGNATEUR
DANS LE CADRE D'EXIGENCE-INTEGRATION

DE: ANDREE CANTIN ET SERGE DUBUC, CHERCHEURS

DATE: 18 NOVEMBRE 1991

Comme vous le savez peut-être, nous avons été subventionnés pour l'année 1991-92 qui comporte un volet relié au programme exigence-intégration.

Il s'agit notamment d'évaluer l'impact du programme sur la réussite, la persévérance aux études et la satisfaction aux études.

C'est dans ce cadre que nous aimerions vous rencontrer afin:

1. de vous questionner sur les aspects techniques et pratiques reliés à l'accompagnement;

2. pour prendre le pouls et susciter la discussion sur les modalités afin d'améliorer le programme.

Nous comptons beaucoup sur votre présence. Voici les coordonnées de cette rencontre:

MARDI LE 26 NOVEMBRE 1991
10.30 HEURES A 12 HEURES
LOCAL DU C.A.

S.V.P. confirmer votre présence en remplissant le coupon-réponse ci-joint avant vendredi le 22 novembre à 16h30.

Cocher la ou les cases appropriées:

☐ Je serai présent-e à la rencontre du 26 novembre

☐ Je ne serai pas présent-e à cause de:

_____

☐ Je serai présent-e au dîner-buffet de 12h à 13h30

S.V.P. DEPOSER DANS LE CASIER DE SERGE DUBUC <u>AVANT LE 22 NOVEMBRE A 16H30</u>

NOM: _____

Disq3.Do6

AU: PERSONNEL DU COLLEGE ACCOMPAGNATEUR DANS LE CADRE D'EXIGENCE-INTEGRATION

DE: ANDREE CANTIN ET SERGE DUBUC
CHERCHEURS

DATE: 26 NOVEMBRE 1991

Vous trouverez ci-inclus un questionnaire que nous aimerions bien que vous remplissiez dans le cadre de notre recherche PAREA.

Comme vous le constaterez, il s'agit de questions à caractère informatif qui pourraient nous aider à cerner le "niveau de traitement" reçu par les élèves face à ce que nous appelons la variable "accompagnement".

Ces informations nous sont importantes notamment pour pouvoir évaluer l'effet de l'accompagnement sur la réussite et la persévérance aux études.

Il ne s'agit pas ici de vous évaluer, ni vous ni votre performance comme accompagnateur ou accompagnatrice. De plus, ces informations resteront seulement entre nos mains et ne seront pas divulguées. De plus, notre rapport portera sur l'ensemble des sujets. Nous présenterons les résultats afin qu'il soit impossible de distinguer par quelque détail l'identité de chacune et chacun.

Nous vous demandons donc de compléter ce questionnaire après votre dernière rencontre avec votre étudiante ou étudiant.

Nous apprécierions que vous nous remettiez ce questionnaire en mains propres, dans le cadre d'une petite entrevue informelle (15 minutes environ). Nous serions disponibles pour ceci aux moments suivants:

Mercredi le 11 décembre	9h à 17h
Jeudi le 12 décembre	9h à 17h
Mardi le 17 décembre	9h à 17h
Mercredi le 18 décembre	9h à 17h
Mardi le 14 janvier	9h à 17h

S'il-vous-plaît, nous préciser le moment privilévié en remplissant le coupon-réponse ci-joint.

Merci et à bientôt !

Disq3.Do9

COUPON-REPONSE

PAREA - RENCONTRE INDIVIDUELLE
EXIGENCE-INTEGRATION

JE PREFERE VOUS RENCONTRER AUX MOMENTS SUIVANTS:

1er CHOIX: _____

2e CHOIX: _____

NOM: _____

S.V.P. DEPOSER DANS LE CASIER DE SERGE DUBUC

Disq3.Do9

QUESTIONNAIRE AUX ACCOMPAGNATEURS ET ACCOMPAGNATRICES
EXIGENCE-INTEGRATION

NOM: _____

DATE: _____

1. **Nombre de rencontres avec votre étudiante ou étudiant**

1.1 Etiez-vous présent-e à la rencontre du 28 août A.M. dans le cadre de la journée d'accueil?

☐ oui
☐ non

Si oui, votre étudiant-e y était-il présent?

☐ oui
☐ non

1.2 Avez-vous rencontré votre étudiant-e ensuite?

☐ oui
☐ non

Si oui, combien de fois ☐ ☐

A quelle fréquence?

- ☐ à chaque semaine
- ☐ environ 2 fois par mois
- ☐ environ 1 fois par mois
- ☐ moins de 1 fois par mois

A quel moment?

- ☐ le même jour à la même heure
- ☐ à un moment variable selon ma disponibilité
- ☐ à un moment variable, selon sa disponibilité
- ☐ autre, préciser: _____

1.3 Etiez-vous présent-e lors de la rencontre-dîner du 8 novembre?

- ☐ oui
- ☐ non

Si oui, votre étudiant-e était-il présent?

- ☐ oui
- ☐ non

1.4 Avez-vous rencontré votre étudiant-e à d'autres occasions, de façon plus informelle au cours de la session?

- ☐ oui
- ☐ non

Si oui, préciser: _____

2. Votre formation

2.1 Avez-vous suivi et réussi la formation organisée pour les accompagnateurs dans le cadre de Performa?

- ☐ oui
- ☐ non

2.2 Y a-t-il d'autres expériences ou formation autre que la précédents qui vous ont servi dans le cadre de votre accompagnement? Préciser:

_____

_____

_____

_____

3. Contenu des entretiens

3.1 Quelle a été la durée moyenne des entretiens formels (rencontres hebdomadaires) avec votre étudiant-e?

- ☐ moins de 30 minutes
- ☐ 30 à 45 minutes
- ☐ 45 à 60 minutes
- ☐ plus d'une heure

3.2 Quel(s) sujet(s) ont été abordés lors de ces rencontres? Cocher une ou plusieurs cases

- ☐ aspects du cheminement scolaire
- ☐ aspects personnels
- ☐ autres: _____

3.3 Pouvez-vous nous parler brièvement du climat qui prévalait lors de ces rencontres (confiance, méfiance; froideur, chaleur, etc.)

_____

_____

_____

_____

_____

4. Autres commentaires

_____

_____

_____

_____

MERCI !

Code de diffusion: 1532-0526