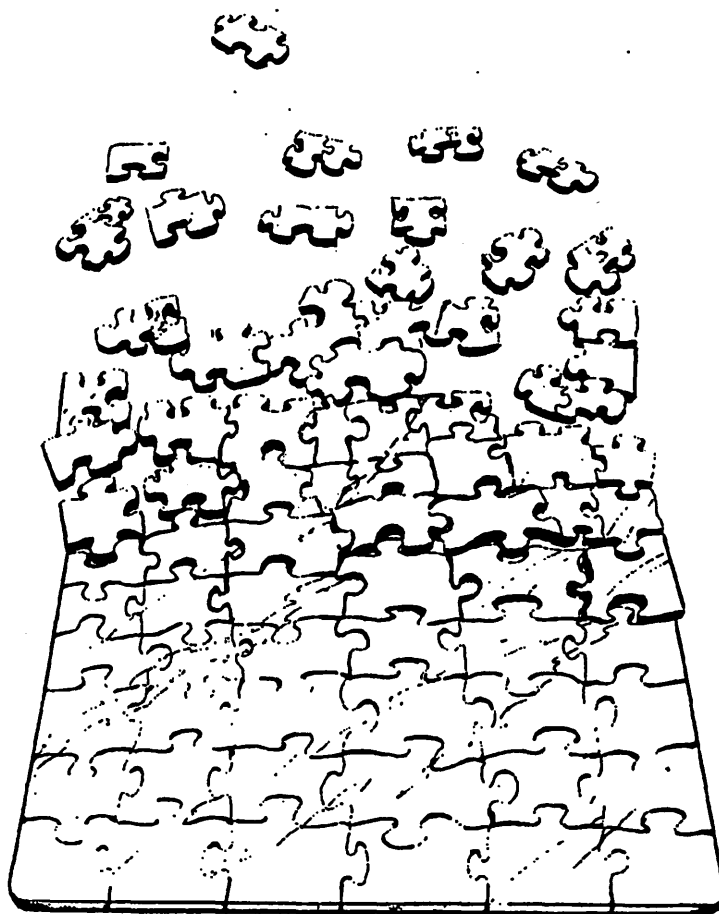


# INTÉGRATION AUX ÉTUDES COLLÉGIALES

## ÉVALUATION QUANTITATIVE DU PROGRAMME EXPÉRIMENTÉ À L'AUTOMNE 1989



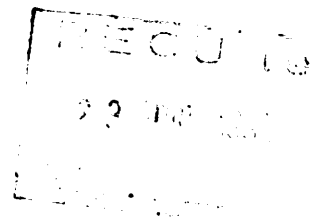
SIMON LAROSE, M.A.

ROLAND ROY, C.O.



CÉGEP  
DE  
SAINTE-FOY

CENTRE DE RECHERCHE ET D'ÉVALUATION  
COLLÉGIALE  
1117, rue Lapierre  
Lasalle, Québec, P.Q. A 2J1



## **INTÉGRATION AUX ÉTUDES COLLÉGIALES**

**ÉVALUATION QUANTITATIVE  
DU PROGRAMME EXPÉRIMENTÉ  
À L'AUTOMNE 1989**

**SIMON LAROSE, M.A., DÉPARTEMENT DE PSYCHOLOGIE  
ROLAND ROY, C.O., SERVICES DE CONSULTATION**

**CÉGEP DE SAINTE-FOY**



**Dépôt légal — 1<sup>er</sup> trimestre 1991**  
**Bibliothèque nationale du Québec**  
**Bibliothèque nationale du Canada**  
**1 SBN 2-921299-01-1**

**© Cégep de Sainte-Foy**

L'expérimentation du programme d'intégration aux études collégiales a été réalisée grâce à la collaboration des professeurs suivants : PIERRETTE BOIVIN en français, MAURICE CORMIER en philosophie, NICOLE DALLAIRE en éducation physique, MARTHE DESGAGNÉS en communication, CHANTAL HUARD en développement de carrière et DENIS MONAGHAN en introduction aux principes et aux techniques d'apprentissage.

*Traitement de texte*

**Nicole Roy**

*Révision*

**Gaétan Pelletier**

*Page couverture*

*Conception*

**Isabelle Falardeau**

*Illustration*

**Sylvain Tremblay**

*Réalisation graphique*

**Pierre Bellavance**

Vous pouvez vous procurer ce document à la

**Co-op étudiante  
Cégep de Sainte-Foy  
2410, chemin Sainte-Foy  
Sainte-Foy (Québec)  
G1V 1T3**

Coût : 3,25 \$ l'exemplaire. Taxes et frais d'envoi en sus.

## AVANT-PROPOS

Ce rapport\* constitue une synthèse de l'évaluation quantitative du programme d'intégration aux études collégiales. Cette évaluation porte sur la clientèle qui a participé à ce programme à la session automne 1989 ainsi que sur un groupe-témoin. Elle s'échelonne sur une période d'un an. Tout au long du texte, le lecteur et la lectrice ne doivent pas s'attendre à retrouver la forme conventionnelle d'un rapport de recherche. La problématique n'est pas détaillée, la méthodologie est sommairement décrite, les preuves statistiques sont volontairement esquivées et la discussion est peu élaborée. Nous avons choisi de communiquer ainsi les premiers résultats parce qu'un rapport détaillé de l'évaluation de programme sera déposé au terme de la subvention accordée par la Direction générale des études collégiales (programme PAREA). Ce rapport devrait être disponible en juin 1992 et son contenu couvrira la première année de fonctionnement en plus de deux années de suivi. Ceux et celles qui aimeraient avoir des informations détaillées quant aux résultats d'évaluation de ce programme peuvent contacter les auteurs de ce document.

\* Ce rapport a été réalisé grâce à des subventions du Programme d'aide à la recherche pour l'enseignement et l'apprentissage (P.A.R.E.A.) et de la Fondation du Cégep de Sainte-Foy.

## TABLE DES MATIÈRES

1.	L'introduction et les objectifs.....	1
2.	Le programme.....	4
2.1	Les cours.....	4
2.2	Les encadrements.....	5
3.	La méthode d'évaluation.....	8
4.	Les effets du programme sur les habiletés de base.....	10
4.1	L'interprétation.....	19
4.2	L'atteinte de l'objectif 1.....	21
5.	Les effets du programme sur le rendement scolaire un an après l'implantation du PIC.....	23
5.1	Les statistiques globales.....	23
5.2	Les statistiques spécifiques.....	25
5.3	L'interprétation.....	29
5.4	L'atteinte de l'objectif 2.....	30
6.	Les limites de l'évaluation de programme.....	31

La bibliographie

Les annexes

## 1. L'introduction et les objectifs

L'expérience du changement ou ce que Connell et Furman (1984) appellent la transition a souvent été associée aux difficultés d'adaptation de l'individu. En effet, des auteurs comme Piaget (1974) et Erickson (1980) sont d'avis que les changements impliquant une réorganisation importante du fonctionnement personnel peut déséquilibrer à court, moyen ou long terme, la vie sociale, affective et cognitive de tout être humain. Cependant, lors de périodes transitoires, si l'individu possède un bon répertoire d'habiletés et si le milieu lui procure un soutien adéquat et des encadrements appropriés, il peut développer de nouvelles stratégies d'adaptation et ainsi affronter plus facilement les événements stressants liés aux futurs changements de vie. Dans le cas contraire, les effets transitoires peuvent persister et entraîner des problèmes importants d'adaptation.

La fin des études secondaires et l'intégration au monde collégial est une étape de transition majeure. L'adolescent<sup>1</sup> est confronté à deux réalités : la gestion de nouvelles tâches développementales et l'adaptation à une nouvelle structure et à un nouveau mode de fonctionnement scolaire. D'une part, il doit consolider son identité (Erickson, 1980), défaire ou transposer ses liens d'attachement d'avec les parents (Armsden & Greenberg, 1987), devenir émotivement et financièrement autonome (Philip, 1988) et développer des liens intimes avec des personnes de même sexe ou de sexe opposé (Paul & White, 1990). C'est souvent autour de relations mouvementées que l'atteinte de ces objectifs se concrétise. D'autre part, le changement de structure scolaire l'oblige à répondre à de nouvelles tâches, celles-ci spécifiques à son rôle d'étudiant. Il doit maintenant gérer son horaire, se familiariser avec l'environnement physique, former de nouveaux liens sociaux, s'adapter à la dissolution d'anciens liens sociaux et faire des choix de carrière importants.

---

1. Dans ce texte, la forme masculine n'est utilisée que pour simplifier le discours.

L'addition des tâches scolaires aux tâches développementales fait du passage secondaire-collégial une étape du développement potentiellement « perturbante » pour l'adolescent. Certains auteurs parlent de complexité du contexte transitoire pour qualifier les diverses et nouvelles responsabilités que doit assumer l'élève en même temps (Danish, et al. dans Connell et Furman ; 1984). Plusieurs études montrent avec évidence la difficulté qu'ont les élèves de s'adapter à leur première session au collège tant sur le plan scolaire (Conseil des collèges, 1988 ; Lavoie, 1987 ; Terrill, 1988 ; Webb 1988 ; Tinto, 1987) que sur le plan socio-affectif (Falardeau, Larose et Roy, 1988 ; Blouin, 1986 ; Terenzini & Wright, 1987 ; Waldo, 1986). C'est en première session que les taux de réussite sont les plus bas (Conseil des collèges, 1988) mais aussi que les relations interpersonnelles sont les plus perturbées (Saver, Furman et Buhrmester, 1985), que l'anxiété évaluative est plus importante (Larose et Roy, 1990) et que les problèmes d'orientation sont plus évidents (Scott, 1985). Saver, Furman et Buhrmester (1985) montrent qu'à la première session, les élèves ont beaucoup de difficultés à former de nouveaux réseaux sociaux. Philip (1988) apporte un point de vue clinique intéressant pour décrire les conséquences du changement de structure scolaire. Selon lui, si l'élève n'a pas (ou ne perçoit pas) les ressources nécessaires dans son milieu et s'il présente un répertoire d'habiletés interpersonnelles inadéquat, il adoptera des comportements défaitistes, montrera des signes de solitude, d'anxiété sociale, voir même de dépression, et éprouvera des problèmes relationnels et scolaires.

Toute transition n'est pas nécessairement associée à des difficultés affectives, cognitives et comportementales chroniques. Connell et Furman (1984) affirment que certains effets sont plus importants lorsque l'événement transitoire est inattendu (quitter la famille pendant son cours secondaire), peu probable (la mort accidentelle d'une personne proche) et complexe (commencer des études et élever une famille en même temps). La littérature québécoise et américaine montre que les effets de la transition liée au changement de structure scolaire varient en importance d'un élève à l'autre. Certains attributs personnels et des caractéristiques du milieu collégial agissent conjointement pour quelquefois amplifier le caractère stressant de la transition.



L'expérience de l'échec au secondaire (Conseil des collèges, 1988), le manque d'habiletés d'étude (Blouin, 1987), d'habiletés sociales (Falardeau, Larose et Roy, 1988) et d'habiletés vocationnelles (Watkins, 1986) alimentent les perceptions négatives de soi et contribuent au développement de la vulnérabilité de l'élève. Saver et al. (1985) montrent que les habiletés sociales liées à l'initiation de relations interpersonnelles sont très importantes en première session. Les élèves qui ne maîtrisent pas ces habiletés ont beaucoup plus de chance de vivre de la solitude. Selon Felner et Adan (1988), la complexité du nouvel environnement scolaire et, souvent, son incapacité de répondre aux besoins de l'élève sont des caractéristiques du milieu qui alimentent cette vulnérabilité.

La transition secondaire-collégial est une étape cruciale du développement de l'adolescent. À cause de ces effets potentiellement « perturbants », il est important de mettre sur pied des encadrements préventifs pour faciliter l'intégration aux études collégiales. La suite de l'exposé présente les résultats d'évaluation d'un Programme d'Intégration aux études Collégiales (PIC) implanté pour la première fois en septembre 1989 au Cégep de Sainte-Foy. Ce programme, offert principalement aux élèves du secteur général, constitue une intervention préventive visant à intégrer les élèves qui n'auraient pas développé les habiletés nécessaires pour contrer les effets de la transition. Étendu sur une session, le PIC devait permettre d'atteindre les objectifs suivants :

1. développer certaines habiletés de base de l'élève :
  - 1.1 développer les compétences personnelles d'adaptation ;
  - 1.2 développer la maturité vocationnelle ;
  - 1.3 faciliter l'intégration sociale ;
2. améliorer le rendement scolaire de l'élève :
  - 2.1 améliorer les taux de réussite ;
  - 2.2 diminuer les échecs et les abandons ;
  - 2.3 améliorer les taux de persévérance.

Ce rapport constitue une synthèse de l'évaluation du PIC-89 un an après son implantation. Une première partie est consacrée à la présentation des cours et des encadrements. La seconde partie décrit la méthodologie ainsi que les résultats permettant de répondre aux objectifs de l'évaluation<sup>2</sup>. Ce rapport se termine par une brève discussion des principales limites de l'évaluation de programme.

---

2. Des données sur la perception des élèves et des intervenant-e-s quant à l'utilité et l'efficacité du PIC seront présentées dans le rapport de recherche final. Ce rapport sera disponible en juin 1992.

## 2. Le Programme

D'abord, trois cours complémentaires ont été offerts à 86 élèves dépistés sur la base de leur *moyenne pondérée au secondaire* et de leurs résultats au *TRAC* i.e. le Test de Réactions et d'Adaptation au Collégial (Larose et Roy, 1990). Le choix de ces cours fut basé sur les résultats d'une première étude qui ciblait trois pistes d'intervention : développer les habiletés d'étude et les compétences sociales de l'élève ; l'amener à mieux gérer son anxiété évaluative et les conséquences affectives et cognitives qui y sont associées et lui permettre de préciser ses choix vocationnels (Falardeau, Larose et Roy, 1988). Aussi, les élèves ont bénéficié de trois encadrements : le tutorat maître-élève, l'intégration à des groupes stables à effectif réduit et la concertation des intervenants. La description et les objectifs de ces cours et encadrements sont présentés au tableau 1.

### 2.1 LES COURS

Les élèves du programme d'intégration suivent trois cours complémentaires : l'objectif général de ces cours est de permettre aux élèves d'acquérir les habiletés de base favorisant leur intégration scolaire et sociale. Le premier cours porte sur les habiletés sociales de communication interpersonnelle, d'affirmation de soi et d'entraide. Il vise le développement et/ou le renforcement chez l'élève, d'habiletés sociales de base lui permettant de mieux se connaître, d'interagir efficacement avec les autres, d'utiliser ses ressources personnelles de façon créatrice et d'exercer des conduites autonomes tout au long de son cheminement scolaire. Le second porte sur le développement de carrière. Il permet à l'élève de mieux se connaître en tant qu'apprenant (identité, intérêts, valeurs et motivations), de trouver un sens à son cheminement scolaire, de s'initier à une démarche d'orientation de carrière, de s'informer des professions qui s'offrent à lui et de prendre des décisions concernant son orientation. Le troisième porte sur les techniques d'apprentissage. Il permet à l'élève de gérer efficacement sa vie d'étudiant, d'établir un environnement de travail propice à l'étude et d'utiliser des outils propres à améliorer ses performances intellectuelles.

Outre ces cours complémentaires, les élèves bénéficient d'un cours d'éducation physique axé sur le développement d'une gestion efficace du stress. Lors d'une étude précédente portant sur l'analyse des facteurs liés au rendement scolaire (Falardeau, Larose et Roy, 1988), nous avons mis en évidence le rôle d'une dimension cognitive de l'anxiété, l'anticipation de l'échec, comme facteur explicatif de l'échec au premier trimestre. À la validation du TRAC comme outil de dépistage, nous avons obtenu sensiblement ces mêmes résultats. Il est donc important non seulement d'intervenir sur la composante physique de l'anxiété, mais également sur la composante cognitive. Ce cours d'éducation physique permet aux élèves de prendre conscience des moments de stress et des pensées qui nuisent à leur concentration et de pratiquer des techniques de contrôle de leurs états anxiogènes.

## 2.2 LES ENCADREMENTS

Le tutorat maître-élève est un autre élément fondamental de la session d'intégration. Actuellement, ce type d'encadrement n'existe pas de façon systématique dans la tâche des enseignants de collègue. Les six professeurs qui sont impliqués dans la session d'intégration sont tuteurs de 14 élèves. Tout au long du trimestre, les élèves doivent rencontrer obligatoirement leur tuteur toutes les deux semaines. Lors de ces rencontres, le tuteur échange avec l'élève en s'informant plus particulièrement de son cheminement personnel et de son intégration à la vie collégiale. Il doit évaluer le bien-être de l'élève sur les plans affectif (ses sentiments à l'égard de son intégration), cognitif (ses méthodes pour étudier, se préparer aux examens, s'organiser) et social (ses interactions avec les autres élèves et les professeurs). Il doit proposer des moyens d'intervention auprès de ceux qui en expriment le besoin. Aussi, il suit le dossier scolaire de l'élève. L'aide fournie par le tuteur est très variée. Elle peut constituer un soutien dans le processus d'orientation (le tuteur donne des conseils dans les choix de cours et le choix de carrière), un soutien émotif (l'élève discute de ses problèmes personnels avec le tuteur), un soutien à l'estime de soi (l'élève reçoit une rétroaction positive quant à ses capacités de réussir), un soutien social (l'élève rencontre son tuteur pour le plaisir d'être en sa compagnie) et un soutien à la résolution de problèmes (l'élève veut résoudre certains conflits familiaux). Dans ces rencontres, les tuteurs ne fournissent aucune aide dans les matières scolaires. Il s'agit d'un tutorat centré sur les composantes socio-affectives de l'apprentissage. L'aide scolaire est fournie dans les périodes de disponibilité des enseignants.

La concertation entre les intervenants existe à plusieurs niveaux : il y a entente systématique sur les politiques d'encadrement telles la présence aux cours et l'évaluation du français. Ces ententes apparaissent dans le plan d'étude de tous les enseignants ; il y a concertation sur le contenu spécifique de chaque plan d'étude ; il y a concertation sur les dossiers individuels des élèves. Un professeur peut rencontrer le tuteur responsable d'un élève et prendre connaissance de son cheminement. Durant la session d'intégration, tous les professeurs impliqués dans ce projet sont prêtés par leur département respectif. L'équipe forme donc un département multidisciplinaire « ad hoc ». Cette structure accentue la concertation et procure un soutien pour chaque intervenant. Pour affermir l'assurance des intervenants, des rencontres pédagogiques portant sur leur rôle auprès de la clientèle dite « à risque », sont menées. Avec un psychologue, un conseiller en orientation, un intervenant ayant l'expérience de cette clientèle et un aide pédagogique, les professeurs se sensibilisent à des moyens d'intervention sur les plans affectif, cognitif, social et comportemental.

Comparativement aux élèves qui suivent le cheminement traditionnel, les élèves du programme d'intégration sont dans des groupes stables à effectif réduit (30 élèves par groupe). Cette réorganisation représente un élément d'encadrement qui peut faciliter l'émergence de compétences sociales telles l'entraide et l'affirmation en classe. De plus, elle affecte directement le sentiment d'appartenance de l'élève, élément crucial de son développement socio-affectif. Ces mesures sont d'autant plus importantes qu'elles permettent aux enseignants de mieux connaître leurs groupes d'élèves et d'avoir les ressources nécessaires pour intervenir efficacement.

TABLEAU 1

## Les principales composantes du PIC

cours et encadrements	description	objectifs
<b>Entraînement aux habiletés sociales de communication d'affirmation de soi et d'entraide (589-921-77)</b>	1) cours complém. 2) pondération 1-2-3	développer affirmation-de-soi, communication, coopération et entraide
<b>Développement de carrière (953-015-87)</b>	1) cours complém. 2) pondération 1-2-3	développer l'identité de soi ; préciser son cheminement vocationnel et connaître les exigences du milieu de travail
<b>Introduction aux principes et aux techniques d'apprentissage (360-902-85)</b>	1) cours complém. 2) pondération 1-2-3	gérer efficacement sa vie étudiante et utiliser des outils propres à améliorer son rendement
<b>Philosophie : Pensée et discours (340-101-88)</b>	1) cours obligatoire 2) pondération 3-0-3	objectifs non spécifiques au programme
<b>PCP-Relaxation (109-197-30)</b>	1) cours obligatoire 2) pondération 0-2-0	apprendre à gérer le stress et ses composantes phys. et psychologiques
<b>Français : Discours narratif (601-302-85)</b>	1) cours obligatoire 2) pondération 3-0-3	objectifs non spécifiques au programme
<b>Concentration ScP : math (201-103) Sch : Psy. ou Histoire TAd : Comp. (410-110)</b>	—	objectifs non spécifiques au programme
<b>Groupes stables et effectif réduit</b>	les élèves forment des groupes-classes de 30 et cheminent toujours ensemble sauf en concentration	développer le sentiment d'appartenance et la socialisation ; faciliter la constitution de réseaux sociaux ; optimiser l'intervention en classe
<b>Concertation</b>	tous les professeur-e-s se concertent sur la situation des élèves du programme (sauf concentration)	procurer un soutien plus adéquat ; optimiser les interventions
<b>Tutorat maître-élève</b>	chaque professeur-e est tuteur de 14 élèves (sauf pour le prof. du cours de concentration)	procurer un soutien affectif et cognitif à l'élève

L'attitude de l'enseignant à l'égard de la clientèle dite « à risque », sa motivation à intervenir en fonction des objectifs du programme, sa capacité de mener des entrevues individuelles et d'établir des contacts chaleureux avec les élèves, sa capacité de travailler dans une équipe multidisciplinaire, sa rigueur et son goût de se perfectionner sont toutes des caractéristiques qui s'intègrent à l'intervention globale que nous proposons. Elles seules peuvent avoir des effets importants sur la motivation de l'élève à initier une démarche d'intégration. En rencontres pédagogiques, une sensibilisation aux messages éducatifs à tenir auprès des élèves et une prise de conscience d'objectifs pédagogiques associés aux compétences personnelles de l'élève permettent aux intervenants de développer une attitude propre à faciliter l'intégration et le développement des compétences de base nécessaires à l'élève qui veut réussir. Des outils tels le guide d'intervention en classe (Blouin, 1987) et la section 5 du guide d'utilisation du TRAC (Larose et Roy, 1989) sont étudiés pour asseoir la mise en place de compétences d'intervention chez les enseignants.

### **3. La méthode d'évaluation**

La suite de ce rapport présente la méthode utilisée pour vérifier l'atteinte des objectifs présentés plus tôt. Pour mesurer les changements observés entre le début et la fin de la session, deux groupes d'élèves ont été suivis : ceux qui participent au programme d'intégration (n = 86) et ceux qui cheminent dans leur programme d'admission (n = 76). Un protocole quasi expérimental avec groupe-témoin constitue donc le devis de recherche. Les habiletés de base de ces deux groupes ont été mesurées avant et après la première session. Des indices de rendement scolaire ont été enregistrés à la fin des première et deuxième sessions (automne 1989 et hiver 1990). À leur entrée au collège, les groupes contrôle et expérimental présentaient, à peu de choses près, les mêmes caractéristiques (une proportion équivalente d'hommes et de femmes, des élèves qui sont admis dans les mêmes programmes d'étude, un réseau social au collège de même taille, un degré de certitude de choix de carrière comparable et des taux de réussite prédits équivalents). Un tableau de comparaison de ces caractéristiques est fourni en annexe 1.

Trois instruments ont été utilisés comme mesure des habiletés de base de l'élève : le TRAC rend compte des compétences personnelles d'adaptation; une version abrégée du *Questionnaire d'identification des perceptions individu-environnement* (QIPIE) de St-Louis et Vigneault (1983), mesure la maturité vocationnelle et l'inventaire de réseau social (IRS), dresse un profil de la structure du réseau de l'élève (traduction et adaptation du « Social Network Inventory », Perl et Trickett, 1988). Les dimensions mesurées par chacun de ces questionnaires sont présentées en annexe 2. Ces questionnaires ont été choisis à cause de la correspondance entre leurs construits et les objectifs du programme et parce qu'ils présentaient tous des qualités métrologiques très acceptables.

Le TRAC et le QIPIE ont été administrés à deux reprises ; le premier fut passé à tous les élèves de première session (donc aussi aux élèves qui participent à cette évaluation) en juin 1989. Le second fut passé lors de l'accueil, c'est-à-dire une semaine avant le début des cours. Ces deux instruments ont été administrés de nouveau la dernière semaine du calendrier scolaire de l'automne 1989. L'IRS ne fut administré qu'en fin de session puisqu'il mesure le réseau social qu'a pu développer l'élève au collège.

Six indicateurs de rendement scolaire ont été étudiés et une analyse spécifique aux résultats dans les cours communs suivis par les élèves des groupes expérimental et contrôle a été menée pour vérifier l'impact du programme d'intégration sur la réussite. Le taux de réussite (TR), la moyenne générale (MG), le pourcentage d'échecs (PÉC), le pourcentage d'abandons (PAB), le taux de persévérance (TP) et les changements de programme (CP) constituent les variables globales de rendement scolaire. Elles sont opérationnalisées comme suit :

- TR = le nombre de cours réussis divisé par le nombre de cours inscrits pour un élève donné.
- MG = la moyenne des cours auxquels l'élève est inscrit excepté son cours d'éducation physique.
- PÉC = le nombre de cours échoués d'un groupe donné divisé par le nombre d'inscriptions totales d'un groupe donné (e.g. expérimental).
- PAB = le nombre de cours abandonnés d'un groupe donné divisé par le nombre d'inscriptions totales d'un groupe donné (e.g. sciences).
- TP = le nombre d'élèves qui ont quitté le collège divisé par le nombre d'élèves d'un groupe donné (disponible à la deuxième session).
- CP = le nombre d'élèves qui ont changé de programme divisé par le nombre d'élèves encore inscrits au collège (disponible à la deuxième session).

Toutes les statistiques descriptives calculées à partir des données recueillies avant et après l'implantation du programme, de même qu'à la session suivante ont été analysées par des procédures appropriées (le lecteur pourra consulter les auteurs du rapport pour plus d'informations sur cette question). La suite de ce rapport présente les résultats statistiquement significatifs<sup>3</sup> de cette démarche d'analyse.

#### **4. Les effets du programme sur les habiletés de base**

Les statistiques descriptives des habiletés de base sont présentées en annexe 3. Une lecture des données recueillies *avant* le programme montre que le groupe expérimental se perçoit, sur certains facteurs, moins compétent sur les plans personnel (les réactions d'anxiété et l'anticipation de l'échec sont statistiquement plus fortes) et vocationnel (les capacités professionnelles, l'estime de soi, la connaissance du travail, l'activité dans les études et leur appréciation sont plus faibles). Ces écarts peuvent s'expliquer, entre autres, par le processus de sélection qui nous a amenés à regrouper plus d'élèves de sciences et moins d'élèves de sciences humaines dans le groupe-contrôle (voir annexe 1, tableau 7). Les élèves de sciences ayant un passé de réussite plus important, ils se perçoivent plus compétents. Les changements observés entre le moment où les élèves ont intégré le PIC et la fin de la session sont maintenant décrits et illustrés.

---

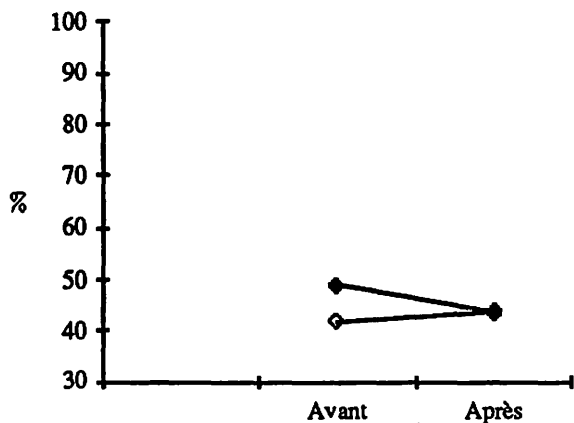
3. Toutes les descriptions de changement dans le temps (avant-après) ou de différence entre les groupes (contrôle-expérimental) sont basées sur des vérifications statistiques.



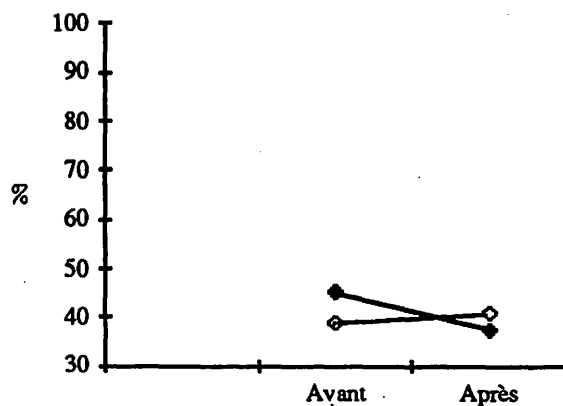
Les résultats de l'évaluation des compétences personnelles d'adaptation (voir figures 1.1 à 1.10) montrent que les élèves du programme d'intégration ont de moins fortes réactions d'anxiété aux examens qu'en début de session. Ils se disent moins nerveux dans les situations évaluatives et plus en contrôle de leurs pensées et sentiments. Leur anticipation de l'échec a diminué de façon importante. Ils ont moins de pensées négatives face à l'avenir et sont moins préoccupés par les conséquences d'un éventuel échec. Ils se préparent mieux aux examens, étudient plus souvent la matière au complet et gardent plus de temps pour réviser la matière. Ils hésitent moins à recourir au professeur et à demander de l'aide à d'autres élèves lorsqu'ils ont des difficultés à comprendre la matière. Ils croient plus souvent que ceux et celles qui excellent fournissent des efforts et consacrent du temps à leurs études pour réussir. Ces mêmes élèves se perçoivent plus compétents à réussir leur prochaine session d'étude. Alors que les élèves du programme d'intégration ont développé leurs compétences d'adaptation, les figures 1.1 à 1.6 et 1.10 montrent que les élèves qui n'ont pas profité de l'encadrement (groupe-contrôle) se perçoivent, de façon générale, moins compétents après la session qu'en début de session. Précisons qu'il n'y a aucun effet d'interaction sur les dimensions de la qualité de l'attention en classe, de la croyance aux bonnes méthodes de travail et de la priorité accordée aux études collégiales.

# FIGURES 1 EFFETS DE LA SESSION D'INTÉGRATION SUR LES COMPÉTENCES PERSONNELLES

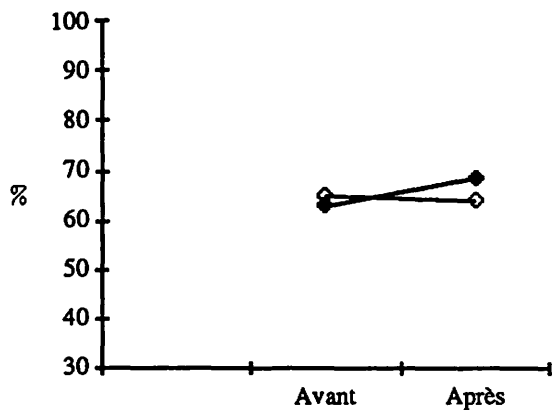
**FIGURE 1.1**  
Effet sur les réactions d'anxiété



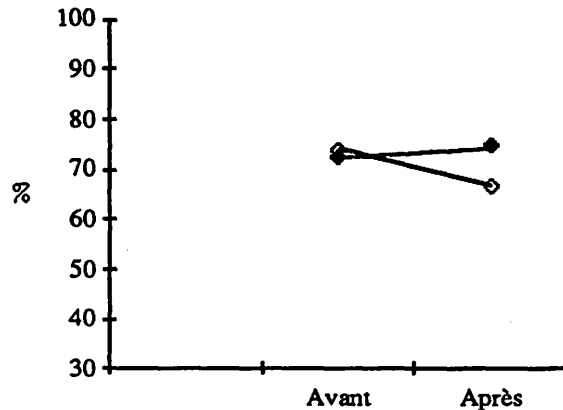
**FIGURE 1.2**  
Effet sur l'anticipation de l'échec



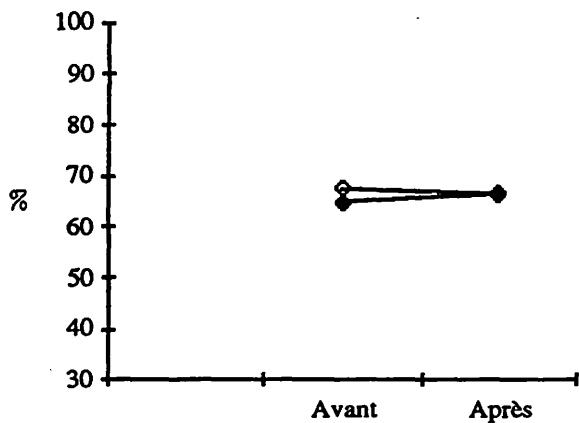
**FIGURE 1.3**  
Effet sur la préparation aux examens



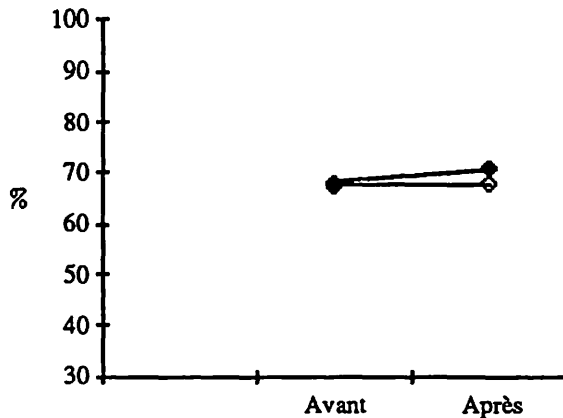
**FIGURE 1.4**  
Effet sur le recours au professeur



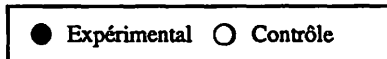
**FIGURE 1.5**  
Effet sur la qualité de l'attention



**FIGURE 1.6**  
Effet sur l'entraide

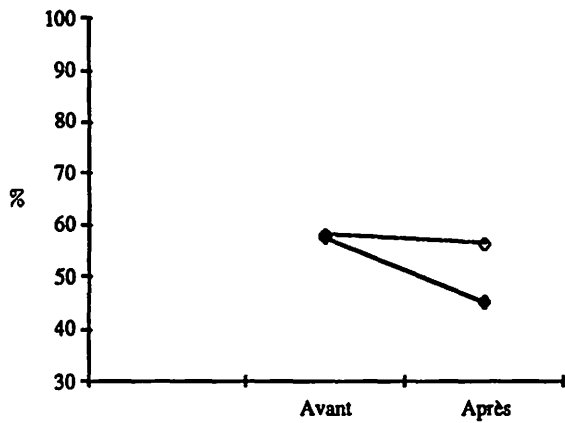


Légende

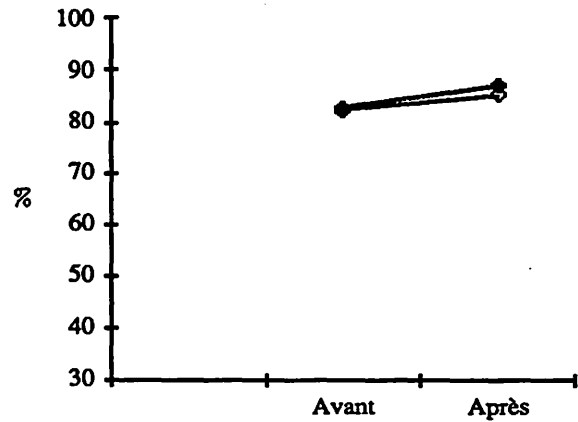


**FIGURES 1 EFFETS DE LA SESSION D'INTÉGRATION  
SUR LES COMPÉTENCES PERSONNELLES (suite)**

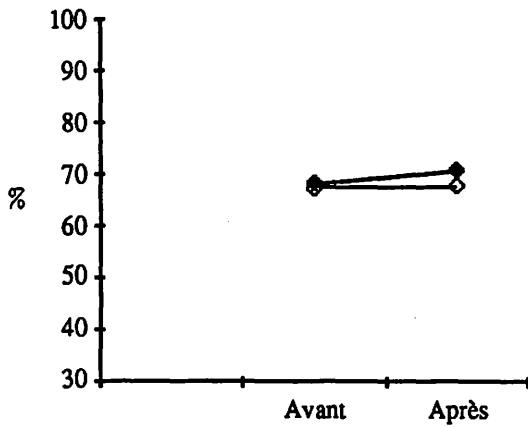
**FIGURE 1.7**  
Effet sur la croyance à la facilité



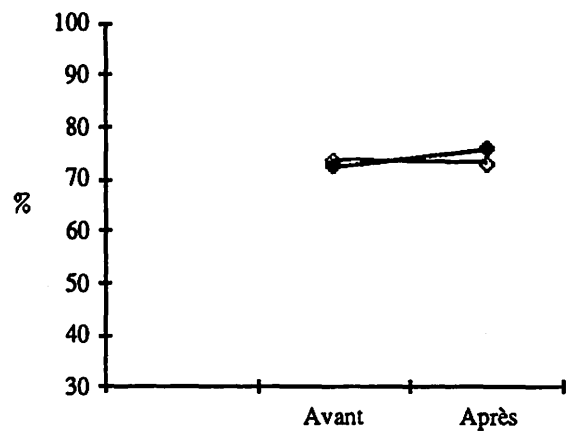
**FIGURE 1.8**  
Effet sur la croyance aux méthodes



**FIGURE 1.9**  
Effet sur la priorité aux études



**FIGURE 1.10**  
Effet sur la perception de la compétence personnelle



Légende ● Expérimental ○ Contrôle

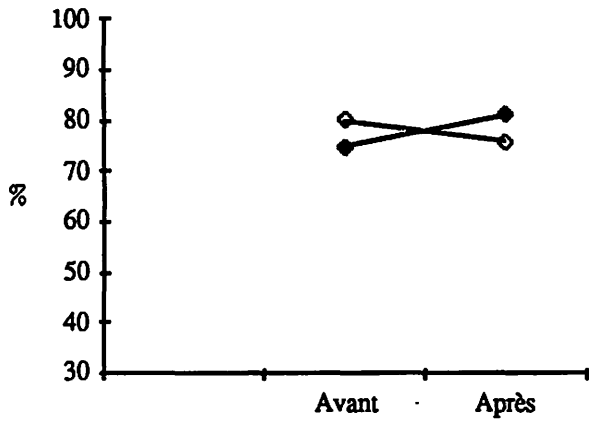
Les analyses liées au développement de la maturité vocationnelle (voir figures 2.1 à 2.12) indiquent que les élèves du programme d'intégration connaissent mieux leurs intérêts qu'en début de session. Ils ont une idée beaucoup plus claire des choses ou des activités qui les attirent dans une profession future. Ils sont plus aptes à juger objectivement leurs capacités. Ils s'évaluent plus compétents pour choisir une profession. Ces mêmes élèves croient maintenant avoir suffisamment d'informations pour choisir leur orientation, sont beaucoup plus actifs dans leurs études qu'en début de session et leurs projets d'étude sont beaucoup plus définis. La proportion d'élèves dont le choix d'étude est tout à fait déterminé est beaucoup plus importante après la session, et ce, pour le groupe d'intégration. Alors que les élèves du programme d'intégration montrent des améliorations sur une majorité des échelles du QIPIE, le groupe qui n'a pas reçu d'encadrement perd en maturité vocationnelle. Les figures 2.1, 2.2, 2.4, 2.7 et 2.8 montrent que les élèves du groupe-contrôle, après la session, connaissent moins bien leurs intérêts et leurs capacités, s'estiment moins aptes à faire un choix de carrière, jugent manquer d'informations pour faire un choix d'orientation et se disent moins impliqués dans leurs études.

Les résultats à l'IRS (voir figures 3.1 à 3.10) montrent que le nombre moyen de personnes dans le réseau social des élèves du programme d'intégration est supérieur à celui des élèves du groupe-contrôle. Ces mêmes élèves présentent un réseau beaucoup plus dense (nombre de ramifications). Les personnes appartenant au réseau d'un élève du groupe d'intégration se connaissent beaucoup plus entre elles que celles appartenant au réseau d'un élève du groupe-contrôle. Dans l'ensemble les élèves sont satisfaits des relations qu'ils entretiennent avec les membres de leur réseau social. La satisfaction n'est pas plus grande dans le groupe d'intégration que dans le groupe-contrôle. La fréquence des interactions est aussi comparable dans les deux groupes. Les élèves qui ont profité de l'encadrement sont beaucoup plus sollicités par les membres de leur réseau que peuvent l'être les élèves du groupe-contrôle. Cette sollicitation se traduit surtout par des demandes pour socialiser, pour obtenir une faveur ou pour avoir de l'aide au plan scolaire. Ces mêmes élèves sollicitent aussi plus souvent les membres de leur réseau pour socialiser. La proportion d'élèves qui interagissent avec des amis de la même classe est beaucoup plus importante dans le groupe expérimental. Bien que la proportion d'élèves qui rapportent interagir avec au moins un adulte non-étudiant du collège est faible dans les deux groupes, elle est statistiquement plus grande dans le groupe expérimental.

**FIGURES 2 EFFETS DE LA SESSION D'INTÉGRATION  
SUR LA MATURITÉ VOCATIONNELLE**

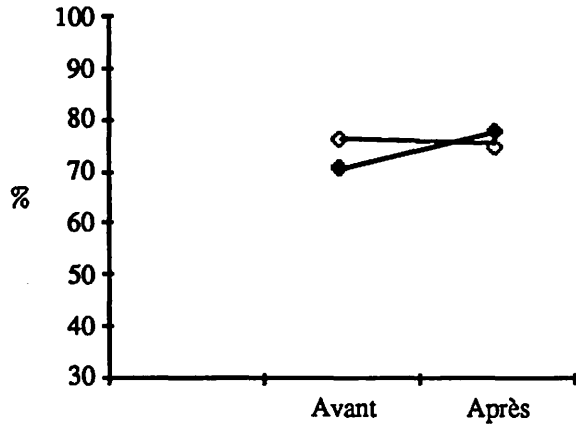
**FIGURE 2.1**

Effet sur la connaissance des intérêts



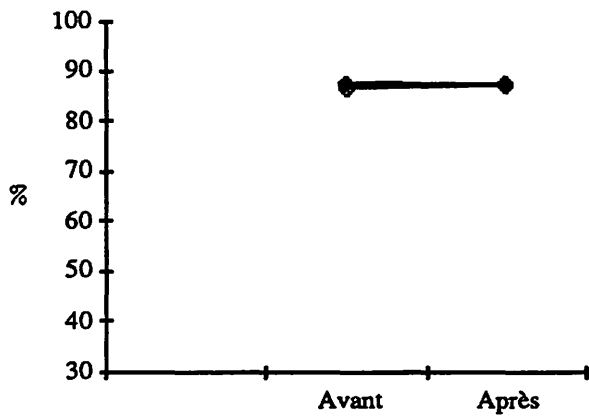
**FIGURE 2.2**

Effet sur la connaissance des capacités



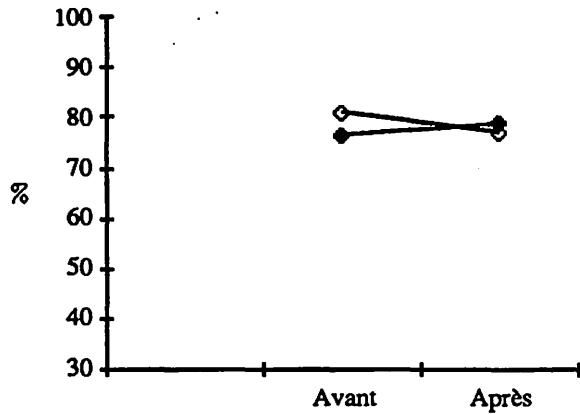
**FIGURE 2.3**

Effet sur les critères de choix de carrière



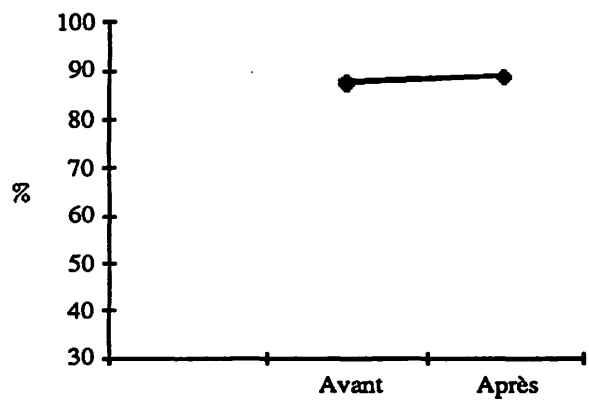
**FIGURE 2.4**

Effet sur l'estime de soi



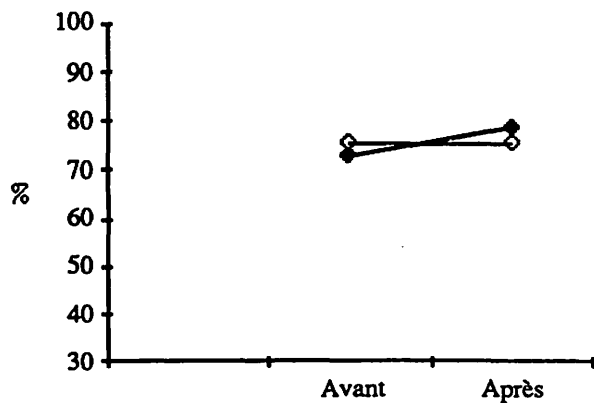
**FIGURE 2.5**

Effet sur le sens du travail



**FIGURE 2.6**

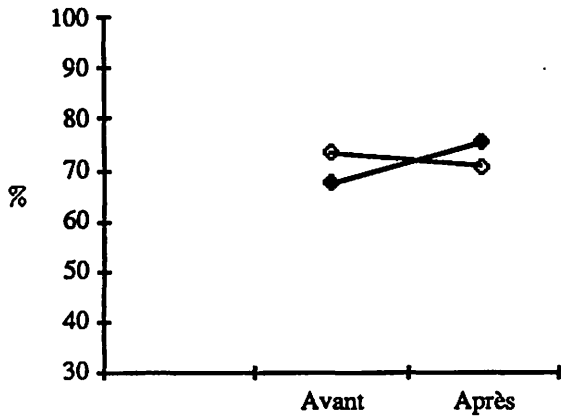
Effet sur la perception du marché du travail



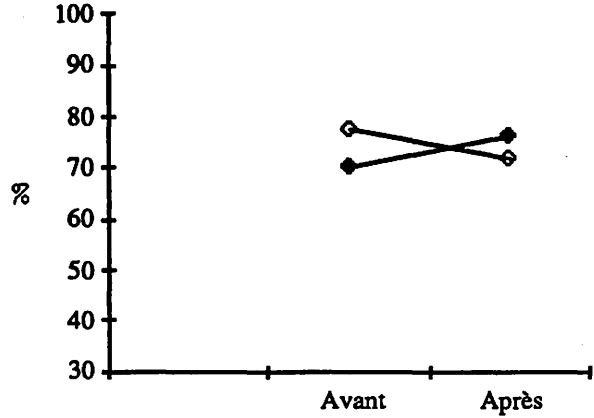
Légende ● Expérimental ○ Contrôle

**FIGURES 2 EFFETS DE LA SESSION D'INTÉGRATION  
SUR LA MATURITÉ VOCATIONNELLE (suite)**

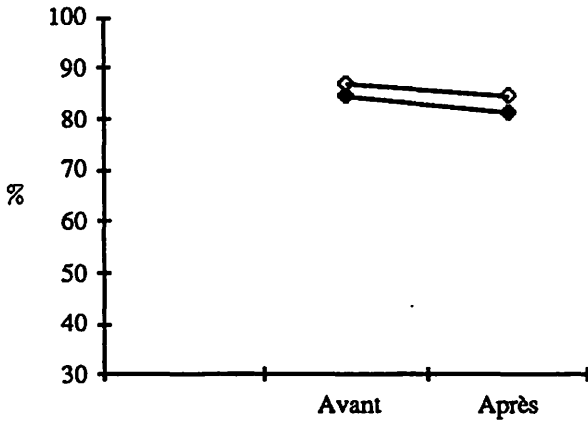
**FIGURE 2.7**  
Effet sur la connaissance du marché du travail



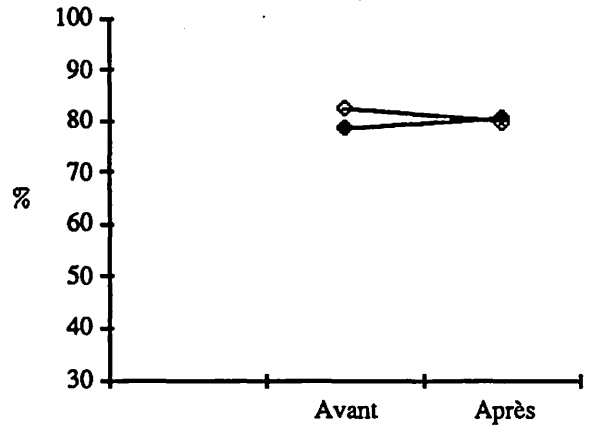
**FIGURE 2.8**  
Effet sur l'implication dans les études



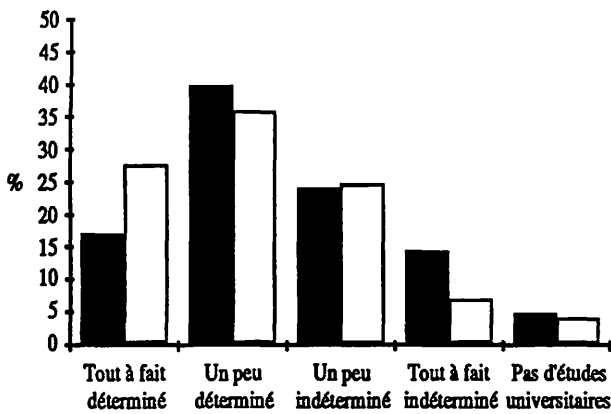
**FIGURE 2.9**  
Effet sur la perception de l'utilité des études



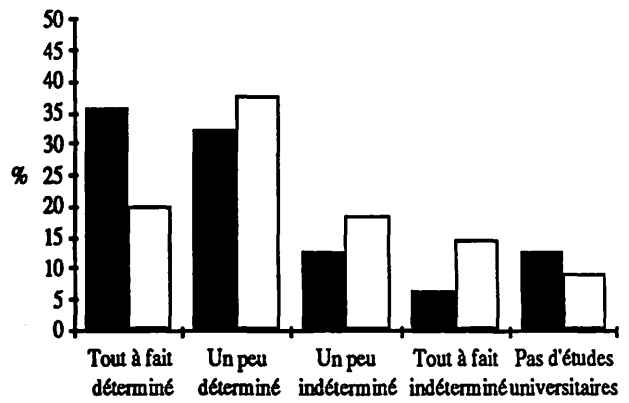
**FIGURE 2.10**  
Effet sur l'appréciation des études



**FIGURE 2.11**  
Répartition des sujets selon le groupe et le degré de certitude du choix d'études universitaires avant la session



**FIGURE 2.12**  
Répartition des sujets selon le groupe et le degré de certitude du choix d'études universitaires après la session

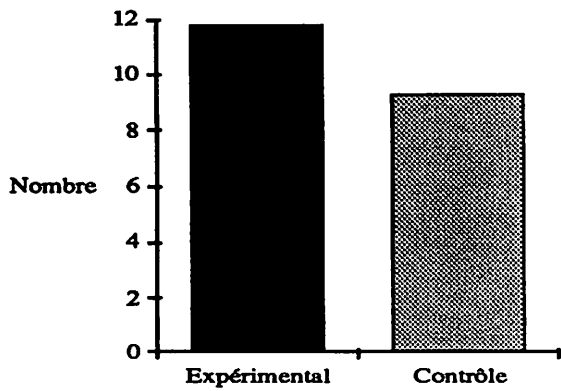


Légende    ● Expérimental    ○ Contrôle

## FIGURES 3 EFFETS DE LA SESSION D'INTÉGRATION SUR LE RÉSEAU SOCIAL

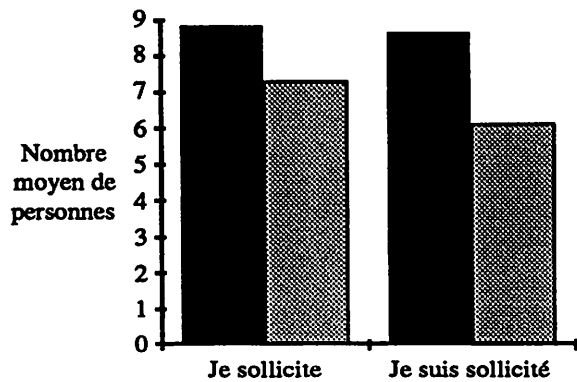
**FIGURE 3.1**

Effet sur le nombre de personnes dans le réseau



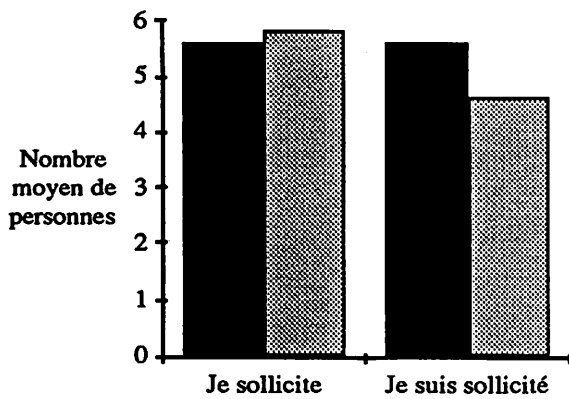
**FIGURE 3.2**

Effet sur les interactions pour avoir du plaisir



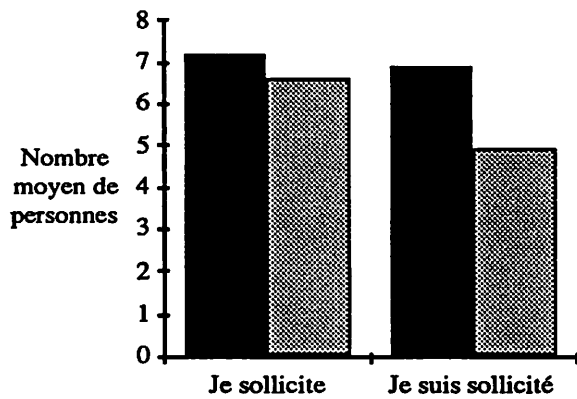
**FIGURE 3.3**

Effet sur les interactions pour parler de problèmes personnels



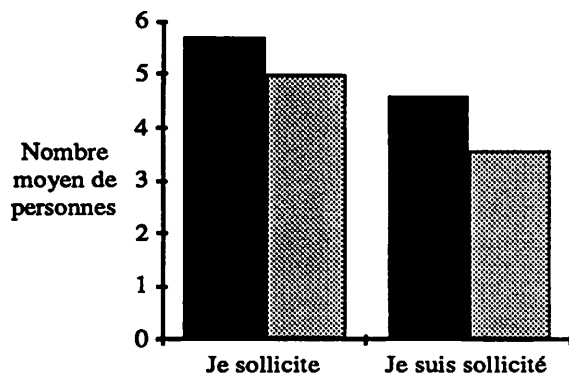
**FIGURE 3.4**

Effet sur les interactions pour demander des faveurs



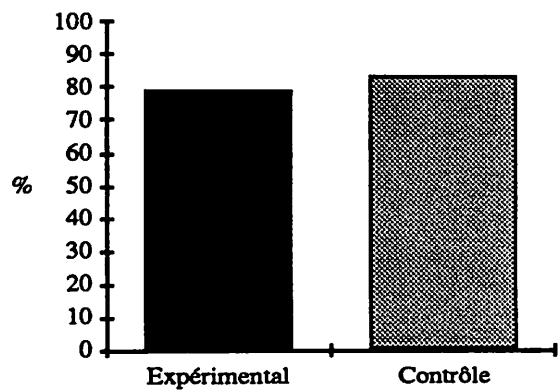
**FIGURE 3.5**

Effet sur les interactions d'aide pour les travaux scolaires

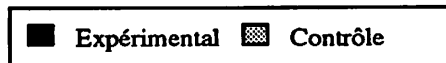


**FIGURE 3.6**

Effet sur la satisfaction des interactions

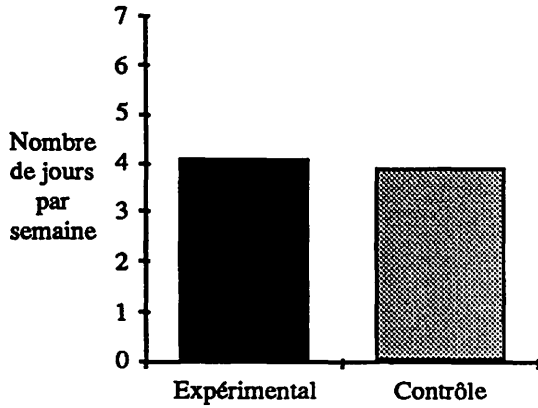


Légende

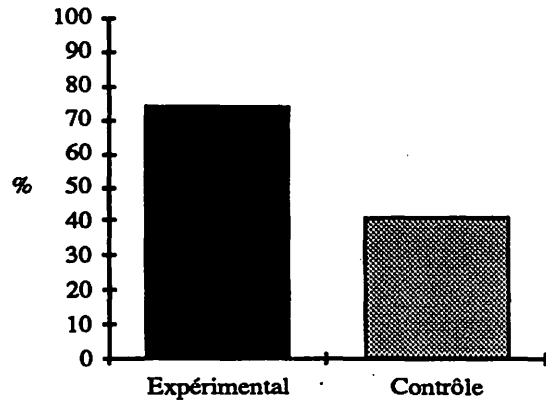


### FIGURES 3 EFFETS DE LA SESSION D'INTÉGRATION SUR LE RÉSEAU SOCIAL (suite)

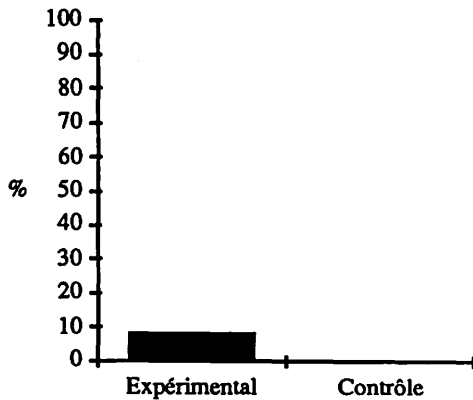
**FIGURE 3.7**  
Fréquence des interactions par semaine



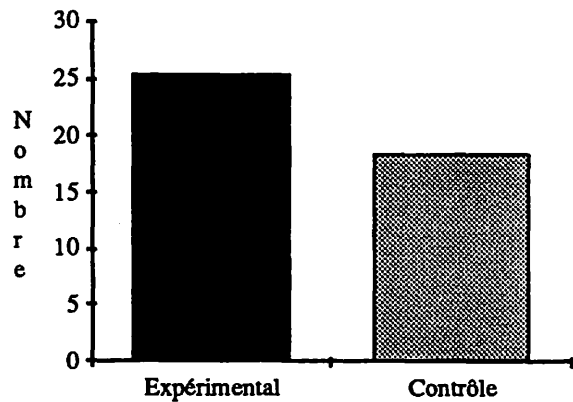
**FIGURE 3.8**  
Proportion de sujets ayant des amis de la même classe dans le réseau social



**FIGURE 3.9**  
Proportion de sujets ayant des adultes du collège dans le réseau social.



**FIGURE 3.10**  
Nombre de ramifications dans le réseau social selon le groupe



Légende

■ Expérimental    ▨ Contrôle



#### 4.1 L'INTERPRÉTATION

Les élèves qui ont été encadrés ressentent moins d'anxiété en fin de session, ont de meilleures stratégies d'étude, adhèrent moins aux croyances irrationnelles, sont un peu plus motivés et se sentent plus compétents à réussir leurs cours collégiaux. Des améliorations significatives sont observées sur six des neuf échelles du TRAC et sur le critère de compétence personnelle. Ces résultats suggèrent que ce type d'encadrement a des effets bénéfiques sur le développement des compétences d'adaptation de l'élève. Ces améliorations sont d'autant plus significatives qu'elles se concrétisent à un moment où l'élève « à risque », prenant conscience des obstacles à son intégration, se sent parfois démuni et se perçoit souvent négativement. Les changements observés auprès du groupe-contrôle sont révélateurs. Les élèves à risque qui ont cheminé dans leur programme sans encadrement spécial anticipent plus l'échec et sont légèrement plus anxieux après la première session, se disent moins capables de recourir à l'aide du professeur et à demander de l'aide auprès de leurs pairs et se perçoivent moins aptes à se préparer aux examens. La première session au collège semble aggraver la situation de l'élève à risque. C'est sur les plans des habiletés sociales et des réactions d'anxiété que l'impact est le plus apparent. Ce qui laisse croire que l'encadrement auprès de cette clientèle doit avoir lieu à la première session. Le programme d'intégration a sans doute permis de prévenir, pour un bon nombre d'élèves, le choc de la première session au collégial. Il a cependant aussi contribué à affermir la perception de compétence personnelle et à développer les capacités d'adaptation nécessaires pour permettre une meilleure intégration aux études collégiales.

Parmi les trois dimensions de la maturité vocationnelle mesurées dans cette étude, les résultats montrent que les élèves du programme d'intégration ont surtout amélioré la connaissance de soi. En effet, des gains sont observés sur la connaissance des intérêts et des capacités et sur l'estime de soi en tant que personne compétente pour choisir une profession. La connaissance de soi joue un rôle de premier plan dans les programmes d'orientation professionnelle. Certains auteurs sont d'avis que la première étape à franchir lorsqu'on veut aider une personne à s'orienter sur les plans scolaire et professionnel, c'est de l'amener à s'explorer elle-même et à mieux comprendre qui elle est (Friel et Carkhuff, 1974 ; Breton, 1972). Ces progrès sont d'autant plus importants qu'ils surviennent à une période où l'élève est à la recherche de son identité et où la confusion peut facilement régner (Erickson, 1980).

Le sens du travail réfère à l'importance accordée en tant que moyen d'acquiescer un statut et de se réaliser comme individu. La perception du marché du travail se traduit par le sentiment de pouvoir obtenir sa place dans le monde du travail. Sur ces deux dimensions, les élèves du groupe expérimental ne se distinguent pas des élèves du groupe-contrôle. Dès le départ, les groupes présentaient des opinions très favorables. Les progrès deviennent alors limités là où les attitudes sont déjà positives.

Les élèves du programme d'intégration connaissent maintenant mieux le marché du travail. Ils seront donc plus en mesure de faire des choix éclairés et justes dans leurs orientations scolaire et professionnelle.

Comme pour les compétences personnelles d'adaptation, les élèves qui n'ont pas été encadrés se perçoivent, de façon générale, moins matures après leur première session d'étude. Ces données laissent croire que l'impact de la première session au collégial peut contribuer à augmenter le sentiment de confusion de l'élève à risque. Cette confusion entraîne une baisse de l'implication dans les études collégiales.

Le PIC a contribué à développer le réseau social de l'élève au collège. Ce dernier connaît plus de monde au collège et les liens avec les élèves de son groupe-classe sont beaucoup plus nombreux. Les seuls élèves qui disent entretenir des liens significatifs avec des personnes adultes sont dans le groupe d'intégration. La taille d'un réseau est importante mais n'est cependant pas le seul paramètre à considérer pour rendre compte de sa richesse. La densité du réseau contribue à le rendre plus aidant (Mitchell et Trickett, 1980). Le réseau d'un élève est dense lorsque les membres de ce réseau se connaissent entre eux. Ces multiples interactions permettent de fournir un soutien plus stable et plus efficace. La figure 4.10 montre que le réseau du groupe expérimental est beaucoup plus dense que celui du groupe-contrôle. Ces élèves ont donc accès à plus d'aide informelle.

La satisfaction est un élément qui peut contrer l'aspect aidant de la densité du réseau. Si l'élève n'est pas satisfait des relations qu'il entretient avec les membres de son réseau, la densité perd son rôle de soutien. Il faut préciser que la densité et la satisfaction sont généralement reliées positivement (Perl et Trickett, 1988). Les élèves du programme d'intégration se disent aussi satisfaits que les élèves du groupe-contrôle des relations qu'ils entretiennent avec les membres de leur réseau. Cette satisfaction n'est donc pas reliée à l'encadrement reçu. Est-ce qu'un réseau plus petit, moins dense mais aussi satisfaisant procure le même soutien tout au long des études collégiales ? Est-ce que la taille et la densité du réseau sont des éléments assez importants pour améliorer l'intégration de l'élève et ses possibilités de réussite ? Ce n'est qu'à long terme qu'il sera possible de porter un jugement plus nuancé sur ce point.

Selon la nature des relations que l'élève entretient avec les membres de son réseau, l'intégration de l'élève au collège peut se vivre différemment. Les figures 3.2 à 3.5 montrent de façon générale que l'élève du programme d'intégration est beaucoup plus actif dans ses relations que peut l'être l'élève du groupe-contrôle. Les membres de son réseau le sollicitent parce que sa présence leur est agréable (pour le plaisir de se rencontrer) et qu'il est probablement généreux (accorder une faveur). Lui-même sollicite les membres de son réseau pour le bien-être que peut procurer le partage du temps avec eux. Ces résultats suggèrent que l'encadrement fourni par le programme d'intégration a permis d'enrichir surtout le caractère social de la relation. Les élèves sont plus actifs pour rechercher (et donner) le bien-être que procure la présence d'autrui.

#### 4.2 L'ATTEINTE DE L'OBJECTIF 1.

Développer les habiletés de base de l'élève à risque fut l'un des objectifs énoncés lors de la mise en place du programme d'intégration. L'analyse qui vient tout juste d'être présentée permet de croire que cet objectif est atteint. L'élève qui a participé à ce programme montre :

1. de meilleures compétences personnelles d'adaptation :
  - il vit moins d'anxiété affective et cognitive ;
  - il se prépare mieux aux examens ;
  - il est plus habile à interagir avec ses pairs et ses professeurs ;
  - il se perçoit plus compétent pour réussir ses cours collégiaux ;

2. une maturité vocationnelle plus grande :
  - il connaît davantage ses intérêts et capacités ;
  - il présente une plus forte estime de soi ;
  - il a une idée plus précise du marché du travail ;
  - il s'implique plus dans ses études ;
3. un réseau social plus développé :
  - il connaît plus d'élèves et d'adultes dans le collège et dans ses groupes-classes ;
  - il a un réseau plus dense ;
  - il est satisfait des relations qu'il entretient avec ses pairs ;
  - il socialise davantage avec autrui.

Ce profil décrit les réponses des élèves à l'inventaire psychométrique. Les données recueillies représentent donc des estimés de la réalité. Aucune observation systématique des comportements ou des habiletés de base n'a été faite dans ce projet. Cependant, la validité et la fiabilité des instruments laissent croire que l'approximation de la réalité est assez juste. Considérant cette dernière remarque, il semble que le programme d'intégration ait permis à l'élève à risque de développer ses habiletés de base.

Le groupe d'élèves à risque qui n'a pas reçu d'encadrement présente un profil qui fait réfléchir sur l'intégration aux études collégiales. La première session joue un rôle inhibiteur sur l'exploitation des habiletés sociales de l'élève à risque et lui fait vivre plus d'anxiété. Sa préparation aux examens devient moins efficace. Cette première session semble aussi contribuer à augmenter le sentiment de diffusion que vit l'élève dans sa recherche d'identité. Sachant que les élèves qui ont participé à cette étude fréquentent un collège sélectif et donc ne sont pas nécessairement les plus démunis, ce profil fait réfléchir sur toute la structure mise en place pour intégrer l'élève à risque dans son nouveau milieu d'étude. Ou bien, est-il perspicace de croire que ce profil soit intrinsèque à l'intégration collégiale ? Une étude longitudinale et comparative entre des élèves à risque et des élèves forts pourrait permettre de répondre à cette question.

## 5. Les effets du programme sur le rendement scolaire un an après l'implantation du PIC

### 5.1 LES STATISTIQUES GLOBALES<sup>4</sup>

Les tableaux 2 et 3 exposent les indicateurs de rendement scolaire des élèves du groupe d'intégration et du groupe-contrôle un an après leur admission au collège. Ces indicateurs ont été calculés sur un échantillon de 151 élèves : 82 dans le groupe expérimental et 69 dans le groupe-contrôle (voir note 1 du tableau 7, annexe 1). Ils sont présentés en fonction du programme et du sexe de l'élève.

D'un point de vue statistique, les écarts entre les MPS des élèves de même programme mais de groupes différents et de même sexe mais de groupes différents ne sont pas significatifs. Ces équivalences entre les groupes nous assurent que la MPS n'explique pas les écarts de réussite qui sont maintenant présentés.

Les statistiques présentées dans les colonnes « Total » du tableau 2 montrent que les élèves du programme d'intégration obtiennent, un an après leur admission au collège, un taux de réussite (84,5 vs 79,7) et une moyenne générale (69,9 vs 65,9) supérieurs à ceux du groupe-contrôle. Ils abandonnent deux fois moins de cours (3,8 vs 7,6) et échoue 1,6 fois moins de cours (7,6 vs 12,1).

L'effet général observé en faveur du groupe expérimental se répète lorsque l'analyse tient compte du programme et du sexe de l'élève. Que l'élève soit en sciences, en sciences humaines ou en techniques administratives, s'il fait partie du groupe d'intégration, il présente un meilleur dossier scolaire (MG et TR supérieurs et pourcentage inférieur de cours abandonnés et échoués). Les écarts expérimental-contrôle sont cependant plus importants chez les élèves de sciences et de sciences humaines avec mathématiques. L'étude des cours non réussis (PÉC, PAB) montre que, dans tous les programmes, les élèves du PIC ont deux fois moins de cours non réussis que les élèves du groupe-contrôle. L'analyse en fonction du sexe de l'élève (tableau 3) nous apprend que les garçons et les filles du groupe expérimental atteignent des seuils de réussite supérieurs (sur tous les critères) à ceux atteints par leur groupe-contrôle correspondant. Aussi, de façon générale, les filles présentent un dossier scolaire supérieur à celui des garçons.

---

4. Dans cette partie du rapport, une mention NS accompagne la description de certains résultats qui ne sont pas significatifs sur le plan statistique.

**TABLEAU 2**

Statistiques globales du rendement scolaire des deux premières sessions  
selon le groupe étudié et le programme d'étude.

	Groupe expérimental					Groupe-contrôle				
	200.01	300.10 [1]	300.11 [2]	410.00	Total	200.01	300.10	300.11	410.00	Total
Taux de réussite (TR)	90,4	79,8	82,9	83,1	84,5	80,6	81,2	75,8	80,2	79,6
Moyenne générale (MG)	74,8	69,1	67,1	67,4	69,9	66,8	66,5	64,8	63,9	65,9
Échecs [%] (PÉC)	5,0	5,6	10,4	9,7	7,6	6,7	13,0	14,3	15,4	12,1
Abandons [%] (PAB)	4,7	3,2	4,7	0,7	3,8	10,2	5,6	9,5	4,2	7,6
Moyenne pondérée (MPS)	85,2	70,6	71,6	70,5	74,5	84,2	71,6	73,2	71,6	75,2

[1] Les élèves du programme 600.00 sont regroupés avec ceux du programme 300.10.

[2] Les élèves du programme 400.01 sont regroupés avec ceux du programme 300.11.

**TABLEAU 3**

Statistiques globales du rendement scolaire des deux premières sessions  
en fonction du groupe étudié et du sexe de l'élève.

	Groupe expérimental		Groupe-contrôle	
	Garçons	Filles	Garçons	Filles
Taux de réussite (TR)	82,3	86,9	77,2	83,4
Moyenne générale (MG)	67,7	73,1	64,2	67,8
Échecs [%] (PÉC)	10,6	4,4	14,7	9,4
Abandons [%] (PAB)	5,3	3,5	8,2	6,8
Moyenne pondérée (MPS)	74,4	77,1	75,6	78,2

## 5.2 LES STATISTIQUES SPÉCIFIQUES

Les tableaux 4 et 5 présentent une comparaison des cours communs suivis par les groupes expérimental et contrôle en première et deuxième sessions. D'abord, étudions les effets en première session (tableau 4).

En philosophie (340-101), à moyenne pondérée équivalente, les élèves du groupe expérimental présentent une note moyenne supérieure à celle du groupe-contrôle (80,9 vs 69,5). Il y a deux fois plus d'échecs dans le groupe-contrôle (14,7 vs 6,3). En français (601-302), avec une moyenne pondérée au secondaire légèrement inférieure (75,9 vs 77 ; NS), le groupe expérimental obtient une note moyenne légèrement supérieure (70,1 vs 67,8 ; NS). Les pourcentages d'abandons et d'échecs sont à peu près les mêmes dans les deux groupes. En mathématiques (201-103), à moyenne pondérée équivalente, les élèves du groupe d'intégration obtiennent une note moyenne identique à celle obtenue par le groupe-contrôle. Cependant, le pourcentage de cours non réussis est plus important dans le groupe-contrôle (26,3 vs 20,7 ; NS). Ce sont surtout les échecs qui contribuent à hausser ce pourcentage. En comptabilité (410-110), l'effet contraire est observé. Ce cours est échoué et abandonné dans une proportion plus importante pour le groupe d'intégration (54 vs 25 ; NS). Leur note moyenne est inférieure au groupe-contrôle (53,6 vs 58,7 ; NS) même en dépit d'une MPS équivalente.

Les effets en deuxième session sont cependant moins éloquents (tableau 5). En philosophie (340-201), avec une moyenne pondérée légèrement inférieure (75,7 vs 78,5), les élèves du groupe d'intégration obtiennent une moyenne supérieure à celle de leur groupe-contrôle (73,8 vs 69,5) mais la proportion de cours non réussis est aussi supérieure (10,6 vs 7,6 ; NS). En français (601-202), à moyenne pondérée équivalente, le groupe-contrôle présente une MG légèrement supérieure (68 vs 66 ; NS) et une proportion de cours non réussis légèrement inférieure (17,5 vs 18,6 ; NS). Comme les mentions l'indiquent, plusieurs de ces écarts ne sont pas significatifs.

**TABLEAU 4**

Statistiques du rendement scolaire en première session  
en fonction du groupe étudié et de cours spécifiques

---

	<u>Groupe expérimental</u>	<u>Groupe-contrôle</u>
<b>Philosophie (340-101)</b>		
Moyenne	80,9 (n = 69)	69,5 (n = 68)
Échecs (%)	6,3	14,7
Abandons (%)	1,2	0,0
MPS	75,7	76,9
<b>Français (601-302)</b>		
Moyenne	70,1 (n = 77)	67,8 (n = 68)
Échecs (%)	11,7	11,8
Abandons (%)	1,2	3,0
MPS	75,9	77,0
<b>Mathématiques (201-103)</b>		
Moyenne	64,1 (n = 22)	64,1 (n = 30)
Échecs (%)	18,2	23,3
Abandons (%)	2,5	3,0
MPS	84,9	84,0
<b>Comptabilité (410-110)</b>		
Moyenne	53,6 (n = 9)	58,7 (n = 12)
Échecs (%)	44,0	25,0
Abandons (%)	10,0	0,0
MPS	70,8	71,8

---



**TABLEAU 5**

Statistiques du rendement scolaire de la deuxième session  
en fonction du groupe étudié et de cours spécifiques.

	Groupe expérimental	Groupe-contrôle
<b>Philosophie 340-201</b>		
Moyenne	73,8 (n = 76)	69,5 (n = 66)
Échecs (%)	10,6	6,1
Abandons (%)	0,0	1,5
MPS	75,7	78,5
<b>Français 601-202</b>		
Moyenne	66,0 (n = 75)	68,0 (n = 63)
Échecs (%)	17,3	12,7
Abandons (%)	1,3	4,8
MPS	76,1	78,3
<b>Comptabilité 410-110</b>		
Moyenne	49,7 (n = 3)	48,0 (n = 4)
Échecs (%)	33,0	50,0
Abandons (%)	0,0	0,0
MPS	75,3	71,8
<b>Mathématiques 201-103</b>		
Moyenne	63,3 (n = 14)	57,3 (n = 16)
Échecs (%)	14,3	31,3
Abandons (%)	42,9	25,0
MPS	76,4	79,6
<b>Physique 203-101</b>		<b>A-89<sup>a</sup></b>
Moyenne	66,8 (n = 11)	62,0 (n = 13)
Échecs (%)	9,1	23,1
Abandons (%)	45,5	38,5
MPS	86,0	84,8
<b>Physique 203-101</b>		
Moyenne	66,8 (n = 11)	55,1 (n = 15)
Échecs (%)	9,1	33,3
Abandons (%)	45,5	33,3
MPS	86,0	85,3
<b>Chimie 202-101</b>		<b>A-89<sup>a</sup></b>
Moyenne	70,6 (n = 16)	59,4 (n = 27)
Échecs (%)	12,5	22,2
Abandons (%)	0,0	22,2
MPS	85,8	85,6
<b>Chimie 202-101</b>		
Moyenne	70,6 (n = 16)	66,0 (n = 3)
Échecs (%)	12,5	0,0
Abandons (%)	0,0	0,0
MPS	85,8	84,7

a) Comparaison du rendement selon la première inscription à ce cours indépendamment de la session.

Les données de la partie inférieure du tableau 5 ne sont présentées qu'à titre exploratoire. L'effectif dans certains groupes étant très petit, elles sont sujettes à trop de variations pour pouvoir tirer des conclusions valides. Soulignons simplement que pour la majorité des comparaisons, les MG sont plus élevées et le pourcentage de cours non réussis (PÉC+PAB) est plus faible chez le groupe expérimental. Remarquons également qu'en physique 101, il y a moins d'abandons et d'échecs dans le groupe expérimental même si ce groupe est comparé à un groupe-contrôle d'élèves qui a repris le cours à cause d'un abandon ou d'un échec précédent.

Le tableau 6 présente les TR et les CP des deux groupes. Après la première session, bien qu'il y ait un peu plus d'élèves qui persistent mais qui changent de programme dans le groupe-contrôle, il n'y a aucune différence statistique entre les groupes.

**TABLEAU 6**

Statistiques de persévérance et de changements de programme  
des deux premières sessions selon le groupe étudié.

	<u>Groupe expérimental</u>		<u>Groupe-contrôle</u>	
Taux de persévérance	79/86	91,9%	75/77	97,4%
Changements de programme	3/79	3,8%	5/75	6,7%

### 5.3 L'INTERPRÉTATION

Les résultats obtenus lors de l'analyse des statistiques globales montrent que les élèves du PIC obtiennent, un an après leur admission au collège, un rendement scolaire supérieur à un groupe de comparaison équivalent. La proportion de cours non réussis (PÉC+PAB) est presque deux fois plus grande pour le groupe-contrôle. Ce portrait est le même quelque soit le sexe ou le programme d'étude de l'élève. Lorsque l'analyse porte sur le rendement à des cours communs aux deux groupes, c'est en première session que les différences sont les plus marquées. En deuxième session, il n'y a aucun écart significatif apparent si ce n'est que ceux calculés sur des échantillonnages limités. Ces résultats suggèrent un effet positif du PIC mais ils doivent être interprétés avec une certaine prudence.

À ce stade-ci, les indicateurs de rendement scolaire rendent compte d'expériences-cours très différentes et, pour certains élèves, non équivalentes. C'est le cas des élèves de sciences pures qui voyaient leurs cours de chimie et de physique remplacés par des cours d'intégration. L'intensité et la charge de travail des élèves de sciences pures-intégration sont donc plus faibles. En sciences humaines-intégration, par contre, l'expérience est sans doute plus équitable puisque les cours d'intégration ont des pondérations et des exigences similaires à celles des cours du programme de sciences humaines. L'absence d'écart significatif entre les cours communs suivis par les deux groupes en deuxième session pourrait laisser croire que les effets du PIC ne furent importants qu'en première session et qu'ils disparaissent à l'hiver. Une analyse des statistiques globales session par session (voir annexe 4) nous amène à rejeter cette hypothèse. En effet, bien que les MG et TR de la deuxième session ne soient pas différentes entre les groupes expérimental et contrôle, la proportion de cours non réussis est significativement plus grande chez le groupe-contrôle (19,4 vs 14,9) même si ce dernier présente une MPS légèrement supérieure (75,2 vs 74,5). Ce résultat suggère que, globalement, les effets sont maintenus même après la fin de l'intervention.

Ce qui est certain, c'est qu'un an après leur admission, les élèves du PIC ont une expérience plus importante de la réussite. Celle-ci peut contribuer à nourrir le sentiment de compétence des élèves et leur permettre de poursuivre, avec une plus grande confiance, leurs études collégiales.

La subvention obtenue du PAREA permettra de dresser un profil de rendement scolaire pour les années 90-91 et 91-92. Le suivi des élèves déterminera avec plus de justesse les effets du programme d'intégration aux études collégiales de l'automne 1989.

#### 5.4 L'ATTEINTE DE L'OBJECTIF 2.

Améliorer le rendement scolaire de l'élève fut le second objectif général de cette étude. Les données de la première année permettent de croire que cet objectif est en partie atteint.

1. Les élèves du PIC obtiennent de meilleurs TR.
2. La proportion de cours non réussis est significativement moins élevée chez les élèves du PIC.
3. Le TP du groupe d'intégration est statistiquement équivalent à celui du groupe-contrôle.

Parce que plusieurs facteurs peuvent intervenir pour quantifier l'expérience-cours ou l'expérience scolaire de chaque élève, il est clair que le temps contribuera à créer l'équilibre entre le vécu scolaire de chaque élève et ainsi permettre des comparaisons statistiques qui s'avèreront de plus en plus justes et valides.

## **6. Les limites de l'évaluation de programme**

Dans cette dernière partie, nous soulevons certaines limites de l'évaluation présentée dans ce rapport. Le lecteur et la lectrice doivent reconnaître qu'elles n'invalident pas nécessairement les résultats de l'étude mais qu'elles peuvent constituer, dans certains cas, des explications alternatives.

D'abord, nous avons évalué une première expérimentation du programme d'intégration aux études collégiales. Dans tout bon cadre expérimental, il est toujours préférable de préexpérimenter une intervention avant de mesurer les impacts de son implantation. Les premières années de vie d'un programme sont souvent accompagnées d'ajustements à tous les niveaux de fonctionnement. L'organisation des cours évolue, la cohésion des équipes de travail se forme, la concertation s'organise. L'implantation du PIC n'a pas fait exception à la règle. Nous avons mis en place de nouveaux systèmes de dépistage, d'accueil et de tutorat, nous avons formé une équipe de travail multidisciplinaire, les professeurs ont adapté leurs enseignements pour la clientèle dite « à risque » et deux cours d'intégration ont été développés et donnés pour une première fois. Toute cette nouveauté et ces ajustements contribuent à rendre la première version du programme moins cohérente et son fonctionnement moins fluide. Malgré tout, l'analyse présentée dans ce rapport suggère des effets positifs. Il est tout de même important de perpétuer les évaluations d'année en année et de comparer le niveau d'efficacité entre les différentes cohortes qui participeront au PIC.

Les élèves du groupe expérimental ont adhéré volontairement au PIC. Le groupe-contrôle, pour sa part, fut formé d'élèves qui n'avaient pas fait suite à l'invitation de départ. Il y a donc une différence possible entre les motivations des deux groupes à recevoir une aide particulière. Idéalement, la formation d'un groupe-témoin volontaire aurait permis une comparaison plus équitable. C'est une limite avec laquelle nous avons dû composer et nous sommes conscients qu'elle peut constituer une explication alternative à certains résultats présentés dans ce rapport.

Une troisième limite porte sur la nature de certaines mesures utilisées. La première partie du rapport suggère que le PIC a permis de développer un nombre important de compétences personnelles d'adaptation de l'élève. Ces données reflètent en fait la perception qu'a l'élève de ses compétences et non pas le comportement proprement dit. Aucune observation des comportements n'a été menée dans cette étude. On peut par contre inférer que la perception de compétence est reliée, pour certains élèves, à une modification de leurs comportements, pour d'autres, à l'apprentissage de nouvelles stratégies d'adaptation. Il est quand même clair qu'une démarche d'observation systématique permettrait d'endosser plus facilement la confirmation du premier objectif de cette étude.

Enfin, l'imprécision de certains critères de rendement scolaire, comme la moyenne générale de l'élève (celle-ci ne tient pas compte de la position de l'élève par rapport à son groupe-classe) et la petitesse de certains échantillons (comparaisons en sciences A-89 et H-90) sont d'autres contraintes qui limitent la généralisation des résultats de cette étude.

## BIBLIOGRAPHIE

ARMSDEN, G. C. & GREENBERG, M. T., The inventory of parent and peer attachment : individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence, *Journal of Younuth and Adolescence*, 16 (5), 1987, pp.427-454.

BLOUIN, Y., *Éduquer la réussite en mathématique*, Sillery : Cégep François-Xavier Garneau, 1987.

BLOUIN, Y., *Réussir en sciences*, Sillery : Cégep François-Xavier Garneau, 1986.

BRETON, R., *Le rôle de l'école et de la société dans le choix d'une carrière chez la jeunesse canadienne*, Ottawa : Main d'œuvre et Immigration, 1972.

CONNELL, J. P. & FURMAN, W., The study of transitions : conceptual and methodological issues. In Emde, R. N. & HARMAN, R. J. (EDS), *Continuities and discontinuities in development*, New York : Plenum Press, 1984, pp. 153-173.

CONSEIL DES COLLÈGES, *La réussite, les échecs et les abandons au collégial*, Québec : Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, 1988.

ERICKSON, E., *Identity and life cycle*, New York : Norton, 1980.

FALARDEAU, I., LAROSE, S. et ROY, R., *Intégration aux études collégiales : analyse des facteurs liés au rendement scolaire*, Sainte-Foy : Cégep de Sainte-Foy, 1988.

FELNER, R. D. & ADAN, A. M., The school transitional environment project : an ecological intervention and evaluation, In Price, R. H., COWEN, E. L., LORIAN, R. P. & RAMCO-MACKAY, J. (EDS), *14 ounces of prevention : a casebook for practitioners*, Washington : American Psychological Association, 1988.

FRIEL, T. & CARKHUFF, R., *The art of developing a career : a helper's guide*, Amherst, Mass : Human resource development press, 1974.

LAROSE, S., ROY, R. ET FALARDEAU, I., *Le Test de Réactions et d'Adaptation au Collégial (TRAC), Guide d'utilisation et manuel théorique*, Sainte-Foy : Cégep de Sainte-Foy, 1990.

LAROSE, S. ET ROY, R., L'aide à l'apprentissage : du dépistage à l'intervention, *Pédagogie Collégiale*, 3, 1990, pp. 17-24.

LAVOIE, H., *Les échecs et les abandons au collégial*, Québec : Direction générale de l'enseignement collégial, Gouvernement du Québec, 1987.

MITCHELL, R. E. & TRICKETT, E. J., Task force report : social networks as mediators of social support, An analysis of the effects and determinants of social networks, *Community Mental Health Journal*, 16, 1980, pp. 27-44.

PAUL, E. L. & WHITE, K. M., The development of intimate relationship in late adolescence. *Adolescence*, XXV (98), 1990, pp. 375-400.

PERL, H. I. & TRICKETT, E. J., Social network formation of college freshmen : personal and environmental determinants, *American Journal of Community Psychology*, 16, 1988, pp. 207-224.

PHILIP, A. F., Parents, sons and daughters : growth and transition during the college years, *Journal of College Student Psychotherapy*, 2, 1988, pp. 17-32.

PIAGET, J., *Adaptation vitale et psychologie de l'intelligence : sélection organique et phénotypie*, Paris : Hermann, 1974.

SAINT-LOUIS, S & VIGNEAULT, M., *Questionnaire d'identification de perceptions individu-environnement (QIPIE)*, Ville de Laval : Collège Montmorency, 1982.

SCOTT, K. J., Goal instability : implications for academic performance among students in learning skills courses, *Journal of College Student Personnel*, marsh, 1985, pp. 129-133.

SHAVER, P, FURMAN, W. C. & BUHRMESTER, D., Transition to college : network changes, social skills, and loneliness, In Duck, S. & Pelman, D. (Eds), *Understanding personal relationships : an interdisciplinary approach*, London : Sage.

TERENZINI, P. T. & WRIGHT, T. M., Influences on students' academic growth during four years of college, *Research in Higher Education*, vol. 26 (2), 1987, pp. 161-179.

TERRILL, R., *L'abandon scolaire au collégial : une analyse du profil des décrocheurs*, Montréal : Service régional d'admission du Montréal métropolitain, 1988.

TINTO, V., *Leaving College : Rethinking the causes and cures of student attrition*, Chicago : University of Chicago Press, 1987, 246 p.

WALDO, M., Academic achievement and retention as related to students' personal and social adjustment in university residence halls, *The Journal of College and University Student Housing*, 16, 1986, pp. 19-23.

WATKINS, D., Learning processes and background characteristics as predictors of tertiary grades, *Educational and Psychological Measurement*, 46, 1986, pp. 199-203.

WEBB, M. W., Freshman years retention at three campuses of a large urban community college district : 1983-1986, *Community/Junior College Quarterly*, 12 (3), 1988, pp. 213-242.



**ANNEXES**

**ANNEXE 1**

**DESCRIPTION DES GROUPES DE COMPARAISON**

**TABLEAU 7**

Description du groupe expérimental et du groupe-contrôle

		<u>Groupe expérimental</u>	<u>Groupe-contrôle</u>
SEXE	masculin	48 (46)	35 (34)
	féminin	38 (36)	41 (35)
PROGRAMME	sciences	25 (25)	34 (28)
	sciences humaines	43 (40)	25 (25)
	sciences de l'administration	5 (5)	6 (5)
	techniques administratives	11 (10)	10 (10)
	lettres	2 (2)	1 (1)
MOYENNE PONDÉRÉE AU SECONDAIRE		74,7 (75,6)	78,1* (76,8)
TAUX DE RÉUSSITE PRÉDIT		74,6 (74,8)	74,9 (74,7)

\* À l'analyse de l'impact du PIC sur les habiletés de base, les groupes ont des moyennes statistiquement différentes.

( ) Description des groupes pour l'analyse du rendement scolaire.<sup>1</sup>

1. Pour permettre une interprétation adéquate de l'impact du PIC sur la réussite, quatre élèves du groupe expérimental et sept élèves du groupe-contrôle ont été mis de côté dans le calcul des analyses statistiques de rendement scolaire. L'élimination de ces sujets fut basée sur la valeur de la MPS et son seul objectif était d'équilibrer les groupes de comparaison. Les chiffres entre les parenthèses sont les descripteurs des groupes expérimental et contrôle lorsque comparés au sujet du rendement scolaire.

## **ANNEXE 2**

### **DÉFINITION DES FACTEURS MESURÉS PAR LE TRAC, LA VERSION ABRÉGÉE DU QIPÉ ET L'IRS**

## **FACTEURS MESURÉS PAR LE TRAC**

### **LES FACTEURS D'ANXIÉTÉ**

#### **1° Réaction affective d'anxiété (RA)**

- démontre des réactions physiologiques et psychologiques avant, pendant et après l'examen. (Exemples : nervosité, transpiration, perte d'attention, pensées et sentiments négatifs, augmentation des battements cardiaques).

#### **2° Anticipation de l'échec (AE)**

- entretient des pensées négatives face à l'avenir (« je n'aurai pas mon DEC ») ;
- pense aux conséquences de l'échec (« je serai obligé de reprendre le cours ») ;
- a peur de l'échec.

### **LES FACTEURS DE STRATÉGIES D'ÉTUDE**

#### **3° Préparation aux examens (PE)**

- étudie la matière au complet ;
- garde du temps pour réviser sa matière ;
- répond aux objectifs présentés pour la réussite aux examens.

#### **4° Recours à l'aide du professeur (RP)**

- sollicite facilement l'aide du professeur lorsqu'il éprouve des difficultés ;
- n'hésite pas à demander au professeur de reprendre ses explications s'il n'a pas saisi ;
- pose facilement des questions en classe.

#### **5° Qualité de l'attention (QA)**

- a une attention en profondeur et non superficielle (ne pas regarder la réponse avant de tenter de résoudre l'énoncé ; ne pas passer immédiatement au problème suivant...) ;
- a une attention soutenue (ne prend pas constamment des pauses ; ne pense pas à autre chose pendant ses études).

#### **6° Comportements d'entraide (E)**

- n'hésite pas à demander une explication à un autre étudiant ;
- réussit facilement à trouver de l'aide ;
- s'assure la collaboration d'autrui.

### **LES FACTEURS CROYANCES SCOLAIRES**

#### **7° Croyance à la facilité (CF)**

- ceux qui excellent ont de la facilité et n'ont pas à fournir tellement d'efforts.

#### **8° Croyance aux méthodes (CM)**

- l'effort et les méthodes de travail comptent plus que les aptitudes.

### **LA MOTIVATION**

#### **9° Priorité à ses études (PAE)**

- fait passer ses études avant toute chose.

## FACTEURS MESURÉS PAR LA VERSION ABRÉGÉE DU QIPIE

<b>Facteurs</b>	<b>Définitions</b>
Connaissance-intérêt	Clarté des intérêts pour le choix d'une profession
Connaissance-aptitudes	Évaluation que fait l'élève de ses aptitudes et habiletés
Critères de choix	Évaluation de l'importance accordée aux intérêts et aptitudes à l'égard du choix de carrière
Estime de soi	Auto-évaluation de l'élève en fonction de l'élaboration de ses plans ou projets d'orientation professionnelle
Signification du travail	Importance accordée au travail en tant que moyen d'acquérir un statut, de faire partie d'une communauté et de se réaliser comme individu
Perception du marché du travail	Perception négative du marché du travail se traduisant par la crainte de ne pas obtenir sa place dans le monde du travail
Connaissance du monde du travail	Auto-évaluation de ses connaissances sur le monde du travail en vue d'un choix de carrière
Activité-passivité	Degré de participation de l'élève en ce qui concerne ses études et son cheminement scolaire
Utilité des études	Sentiment d'apprendre des connaissances qui seront utiles parce qu'elles augmenteront les compétences de l'individu
Intérêt pour les études	Perception de l'intérêt envers les études

**LISTE DES DIMENSIONS MESURÉES PAR L'INVENTAIRE DE RÉSEAU SOCIAL (IRS)**

<b>Paramètre</b>	<b>Description</b>
Taille du réseau	Nombre de personnes avec lesquelles l'élève interagit
Ramifications (dérivées de la densité)	Nombre de personnes dans le réseau d'un élève qui interagissent entre elles
Fréquence des échanges	Fréquence hebdomadaire moyenne des relations entre un élève et les membres de son réseau
Satisfaction des échanges	Degré moyen de satisfaction de la relation entre un élève et les membres de son réseau
Nature des interactions	Les interactions peuvent servir à la socialisation, au soutien personnel, au soutien scolaire ou au soutien physique
Statut des membres du réseau	Le réseau social de l'élève peut être constitué de parents, d'amis de la même classe, d'amis de la même école, d'amis d'une autre école, de voisins, d'adultes du collège, d'adultes qui ne sont pas au collège, de gars et de filles, d'élèves de statut inférieur, égal ou supérieur au sien, etc.

**ANNEXE 3**

**STATISTIQUES DESCRIPTIVES DES HABILITÉS DE BASE  
ET DESCRIPTION DU RÉSEAU SOCIAL**



**TABLEAU 8**

Moyennes et écarts types obtenus aux mesures de compétence personnelle, de maturité vocationnelle avant et après l'intervention, et du réseau social après l'intervention.

	Groupe expérimental				Groupe-contrôle				
	Avant		Après		Avant		Après		
	X	s	X	s	X	s	X	s	
<b>COMPÉTENCES PERSONNELLES (TRAC)</b>									
Réactions d'anxiété	68,5	23,6	60,5	21,3	58,4	19,0	61,2	21,1	*
Anticipation de l'échec	22,1	9,4	18,4	8,2	19,0	8,1	20,0	8,6	*
Préparation aux examens	26,4	6,8	28,7	6,5	27,3	6,1	26,9	5,7	*
Recours au professeur	25,4	6,3	26,2	6,0	25,9	5,7	23,3	6,0	*
Qualité de l'attention	27,2	6,5	28,0	6,2	28,4	5,5	27,8	5,8	
Entraide	20,9	4,4	22,3	4,0	22,0	3,2	21,2	4,3	*
Croyance à la facilité	16,1	4,3	12,6	4,5	16,3	4,4	14,1	4,4	*
Croyance aux méthodes	23,3	3,5	24,4	3,0	23,1	3,6	23,9	3,0	
Priorité aux études	19,0	4,2	19,8	4,6	18,9	3,9	19,0	4,3	
Perception de la compétence personnelle (1)	72,5	5,1	75,5	5,2	73,6	5,4	72,8	5,3	*
<b>MATURITÉ VOCATIONNELLE (QIPIÉ)</b>									
Connaissance des intérêts	29,8	6,5	32,3	6,4	31,9	5,8	30,2	6,5	*
Connaissance des capacités	31,7	7,9	34,9	6,7	34,3	6,5	33,7	7,3	*
Critères de choix	43,7	3,8	43,4	5,7	43,2	5,7	43,6	4,9	
Estime de soi	49,7	9,3	51,3	9,3	52,7	8,2	50,1	9,4	*
Sens du travail	39,3	3,7	40,0	4,6	39,5	4,6	40,0	3,8	
Perception du marché du travail	43,8	8,5	44,3	8,5	45,3	7,8	45,3	8,3	
Connaissance du travail	37,1	8,3	41,3	7,7	40,3	7,7	38,8	9,0	*
Activités dans les études	28,1	5,9	30,5	5,7	31,1	4,7	28,7	5,8	*
Utilité des études	40,5	7,0	31,4	5,3	42,2	5,7	33,0	4,3	
Appréciation des études	31,4	5,3	32,2	5,2	33,0	4,3	31,9	5,0	
<b>RÉSEAU SOCIAL (IRS)</b>									
Taille du réseau			11,8	4,4			9,3	3,6	*
Fréquence des échanges (de 1 à 4)			2,4	0,6			2,3	0,6	
Satisfaction des échanges (de 1 à 5)			4,0	1,0			4,2	1,1	
Ramifications			25,7	17,7			18,4	14,7	*
Nature des interactions									
Pour avoir du plaisir									
sollicite			8,8	4,2			7,3	3,7	*
est sollicité			8,6	4,3			6,1	3,7	*
Pour discuter de problèmes personnels									
sollicite			5,9	3,1			5,8	2,9	
est sollicité			5,6	3,4			4,6	2,9	
Pour demander une faveur									
sollicite			7,2	3,9			6,6	2,9	
est sollicité			6,9	4,3			4,9	3,3	*
Pour avoir de l'aide au plan scolaire									
sollicite			5,7	4,0			5,0	3,2	
est sollicité			4,6	4,1			3,6	2,9	*

(1) Cette dimension est jointe aux échelles du TRAC pour simplifier la présentation.

\* Différence significative

**TABLEAU 9**

Proportion des sujets selon certaines caractéristiques des membres  
du réseau social et selon le groupe.

CATÉGORIES	Groupe expérimental		Groupe-contrôle		
	%	(1)	%	(1)	
Parent	79,7	55/69	75,3	55/73	
Frère/sœur	68,1	47/69	74,0	54/73	
Ami de la même classe	73,9	51/69	41,1	30/73	*
Ami de la même école	82,6	57/69	83,6	61/73	
Ami d'une autre école	79,7	55/69	80,8	59/73	
Voisin	21,7	15/69	13,7	10/73	
Adulte du collège	8,7	6/69	0,0	0/73	*
Autre adulte	37,7	26/69	45,2	33/73	
<b>SEXE</b>					
Homme	97,1	67/69	100,0	73/73	
Femme	100,0	69/69	97,3	71/73	
<b>SCOLARITÉ</b>					
Inférieure	75,4	52/69	84,9	62/73	
Égale	100,0	69/69	97,3	71/73	
Supérieure	81,2	56/69	86,3	63/73	

(1) La fréquence absolue est calculée à partir de la mention de la présence ou de l'absence de la catégorie.  
Ex. : 55 élèves du groupe expérimental ont rapporté avoir un parent dans leur réseau social.

\* Différence significative

**ANNEXE 4**  
**STATISTIQUES GLOBALES**  
**DES PREMIÈRE ET DEUXIÈME SESSIONS**

**TABLEAU 10**

Statistiques globales du rendement scolaire en première session  
selon le groupe étudié et le programme d'étude.

	Groupe expérimental					Groupe-contrôle				
	200.01	300.10 (1)	300.11 (2)	410.00	Total	200.01	300.10	300.11	410.00	Total
Taux de réussite (TR)	94,0	75,2	86,2	89,5	86,2	83,2	78,8	76,2	77,1	78,8
Moyenne générale (MG)	78,4	69,4	69,4	70,7	72,0	67,0	65,1	66,5	63,0	65,4
Échecs [%] (PÉC)	2,8	3,7	7,8	8,7	5,8	5,0	15,0	14,3	21,4	13,9
Abandons [%] (PAB)	2,8	1,9	1,8	1,4	2,0	7,2	6,0	9,5	1,4	6,0
Moyenne pondérée (MPS)	85,2	70,6	71,6	70,5	74,5	84,2	71,6	73,2	71,6	75,2

(1) Les élèves du programme 600.00 sont regroupés avec ceux du programme 300.10.

(2) Les élèves du programme 400.01 sont regroupés avec ceux du programme 300.11.

**TABLEAU 10a**

Statistiques globales du rendement scolaire en deuxième session  
selon le groupe étudié et le programme d'étude.

	Groupe expérimental					Groupe-contrôle				
	200.01	300.10 (1)	300.11 (2)	410.00	Total	200.01	300.10	300.11	410.00	Total
Taux de réussite (TR)	86,7	84,3	79,5	76,7	82,7	78,0	83,6	75,4	83,2	80,5
Moyenne générale (MG)	71,1	68,8	64,7	64,1	67,8	66,6	67,9	63,0	64,7	66,4
Échecs [%] (PÉC)	7,2	7,4	13,0	10,5	9,4	8,9	11,0	14,3	9,7	10,2
Abandons [%] (PAB)	6,5	4,4	7,5	0,0	5,5	13,1	5,2	9,5	6,9	9,2
Moyenne pondérée (MPS)	85,2	70,6	71,6	70,5	74,5	84,2	71,6	73,2	71,6	75,2

(1) Les élèves du programme 600.00 sont regroupés avec ceux du programme 300.10.

(2) Les élèves du programme 400.01 sont regroupés avec ceux du programme 300.11.

**TABLEAU 11**

Statistiques globales du rendement scolaire en première session  
selon le groupe étudié et le sexe de l'élève.

	<u>Groupe expérimental</u>		<u>Groupe-contrôle</u>	
	Garçons	Filles	Garçons	Filles
Taux de réussite (TR)	85,4	86,5	75,8	84,3
Moyenne générale (MG)	70,2	75,0	64,1	67,2
Échecs [%] (PÉC)	7,5	4,0	16,9	10,7
Abandons [%] (PAB)	2,5	1,6	7,4	5,0
Moyenne pondérée (MPS)	74,4	77,1	75,6	78,2

**TABLEAU 11a**

Statistiques globales du rendement scolaire en deuxième session  
selon le groupe étudié et le sexe de l'élève.

	<u>Groupe expérimental</u>		<u>Groupe-contrôle</u>	
	Garçons	Filles	Garçons	Filles
Taux de réussite (TR)	79,1	87,3	78,5	82,4
Moyenne générale (MG)	65,1	71,2	64,3	68,4
Échecs [%] (PÉC)	13,6	4,8	12,4	8,1
Abandons [%] (PAB)	8,1	5,3	8,9	8,5
Moyenne pondérée (MPS)	74,4	77,1	75,6	78,2

**DES MÊMES AUTEURS :**

FALARDEAU, I., LAROSE, S. et ROY, R., *Intégration aux études collégiales : analyse des facteurs liés au rendement scolaire*, Sainte-Foy : Cégep de Sainte-Foy, 1988.

LAROSE, S., ROY, R. ET FALARDEAU, I., *Le Test de Réactions et d'Adaptation au Collégial (TRAC), Guide d'utilisation et manuel théorique*, Sainte-Foy : Cégep de Sainte-Foy, 1990.

Imprimé par le

Service de reprographie du Cégep de Sainte-Foy