
Les événements préoccupants des collégiens et les processus de soutien social pendant la transition secondaire-collégial

Simon Larose

Centre de Recherche et d'Intervention sur la Réussite Scolaire (CRIRES), Université Laval

Roland Roy

Services de Consultation, Cégep de Sainte-Foy

Note : Les figures et tableaux sont en fin d'article.

Introduction et problématique

L'encadrement scolaire et socio-affectif des nouveaux arrivants est actuellement une pratique en pleine croissance dans les cégeps du réseau collégial. Avec l'avènement des sessions d'accueil et d'intégration, de plus en plus d'enseignants et de professionnels sont appelés à exercer un suivi personnalisé auprès d'élèves potentiellement à risque (ex. : Larose & Roy, 1993). En raison de la croissance de ces pratiques, il est important d'identifier les événements qui préoccupent les nouveaux arrivants et pour lesquels une aide est désirée. L'objectif de cette communication est de présenter les données recueillies suite à l'administration d'une mesure de soutien social ayant ciblée les événements de la vie scolaire, sociale et affective qui préoccupent le plus fortement les nouveaux arrivants et les processus de soutien social activés pour composer avec ces événements. Les fondements de cette mesure reposent sur la théorie de l'évaluation cognitive du stress proposé par Lazarus & Folkman (1984). Nous présentons d'abord cette théorie et décrivons ensuite la méthodologie et les résultats de l'étude. Les résultats sont discutés en regard des perspectives de recherche et d'intervention visant la prévention des problèmes d'intégration aux études collégiales.

La théorie de l'évaluation cognitive du stress (Lazarus & Folkman, 1984) met l'accent sur l'évaluation et la réévaluation des événements, l'évaluation des ressources personnelles et environnementales pour confronter les événements et les stratégies d'adaptation mises en place en regard des ressources personnelles et environnementales jugées disponibles. Elle permet d'identifier les processus cognitifs de l'individu en regard des événements susceptibles d'être abordés en contexte d'encadrement personnalisé. La figure 1 illustre les mécanismes impliqués dans l'évaluation cognitive du stress.

Devant un événement donné, l'individu s'engage d'abord dans un processus d'évaluation *primaire*. Un événement peut être perçu pas du tout préoccupant, bénin ou encore stressant. Généralement, les événements sont perçus peu préoccupants voire même positifs lorsqu'ils sont susceptibles d'améliorer le bien-être person-

nel sans effort par l'individu. Les événements sont perçus stressants et/ou négatifs lorsqu'ils impliquent : (a) une blessure ou une perte physique et/ou psychologique, (b) la menace d'une blessure ou d'une perte physique et/ou psychologique et/ou (c) un défi nécessitant l'investissement d'efforts mais pouvant procurer un gain pour l'individu. Il est présumé que le premier type de perception entraîne des émotions empreintes de tristesse et de solitude, le second type des émotions de peur et d'anxiété et le troisième type des émotions empreintes d'extase et d'excitation. Cette théorie postule que l'individu s'engage ensuite dans un processus d'évaluation *secondaire*, processus défini comme étant l'évaluation cognitive de l'individu quant à la qualité de ses ressources personnelles et des ressources environnementales pour composer avec la perte, la menace ou encore le défi. L'intensité et la nature des réponses comportementales, cognitives et émotives devant un événement seraient déterminées conjointement par les processus primaire et secondaire. La détresse personnelle serait optimale lorsque l'événement est perçu stressant et que l'individu doute que ses propres ressources et celles de l'environnement sont insuffisantes pour composer avec l'événement. Enfin, il est prédit par cette théorie que l'individu met en action des *stratégies cognitives et comportementales d'adaptation*, l'expression de celles-ci étant influencée par l'évaluation secondaire des événements. Ces stratégies peuvent faciliter (ex. : rechercher du soutien social) ou nuire (ex. : éviter de discuter de la situation stressante) à la résolution des problèmes associés à l'événement. Elles peuvent être centrées sur le problème (ex. : identifier ce qui provoque la réponse de stress), les stratégies pour résoudre ce problème (ex. : rechercher du soutien social) ou encore les émotions qu'entraîne la situation stressante (ex. : contrôler l'anxiété causée par l'événement). L'occurrence et la diversité dans l'expression des stratégies d'adaptation varient selon les individus et la nature des événements.

L'utilité principale de la théorie de l'évaluation cognitive du stress en regard de l'encadrement personnalisé est de fournir un cadre à l'identification des processus cognitifs intervenant entre l'occurrence d'un événement de vie et la réponse de l'élève face à cet événement.

Une perception exagérée d'un événement (évaluation primaire) ou encore une sous-évaluation des ressources d'encadrement (évaluation secondaire) peut entraîner une augmentation de la détresse personnelle et rendre ainsi complexe l'adaptation aux études collégiales. Cette théorie fournit également un cadre à la prédiction des différences individuelles dans la gestion que font les élèves des événements stressants au cours de la transition secondaire-collégial. Par exemple, un élève pourrait éviter de rencontrer son professeur pour discuter d'un problème donné parce qu'il doute de la compétence d'autrui alors qu'un autre élève pourrait accaparer son professeur en établissant une relation de dépendance parce qu'il doute de ses propres ressources personnelles.

En considérant cette perspective théorique, deux objectifs spécifiques sont poursuivis par la présente étude. Le premier objectif vise l'examen des événements préoccupants des collégiens tout au cours de la transition secondaire-collégial. Trois questions de recherche découlent de cet examen : (1) Quels sont les événements typiques de la transition secondaire-collégial qui préoccupent le plus les nouveaux arrivants ? (2) L'intensité des préoccupations varient-elles selon le moment de la transition (fin du secondaire, milieu du premier trimestre et milieu du troisième trimestre) ? (3) Les préoccupations varient-elles selon le sexe et le niveau de risque ? Le deuxième objectif est d'évaluer la perception qu'ont les élèves des ressources de soutien pendant la transition. Trois questions de recherches sont également examinées : (1) Quel type de soutien souhaite recevoir l'élève en période de transition ? (2) Quelle évaluation fait l'élève du soutien social en regard des événements préoccupants pendant la transition ? (3) L'évaluation du soutien social varie-t-elle selon le sexe et le niveau de risque ? Nous croyons qu'une réponse à ces questions peut améliorer les interventions de soutien auprès des nouveaux arrivants en fournissant des pistes quant à la nature et le moment d'intervention et quant aux différences individuelles à considérer en relation d'aide.

Méthodologie

Les données de la présente communication ont été recueillies dans le cadre d'une étude longitudinale portant sur le réseau social et l'adaptation aux études collégiales (Larose & Roy, 1994). Le tableau 1 résume les principaux éléments méthodologiques de l'étude longitudinale.

Sujets et procédure. Une lettre informant les élèves de la tenue d'un projet de recherche portant sur le réseau social et l'adaptation a d'abord été envoyée à tous ceux qui ont reçu une offre d'admission à l'automne 1992 au cégep de Sainte-Foy. Cette lettre avisait l'élève de la

probabilité qu'il soit contacté par téléphone au cours des prochaines semaines pour être invité à participer à ce projet. Ces élèves ont été rejoints à la maison et invités personnellement à participer au projet. Quarante cent cinquante-neuf élèves provenant d'un échantillon aléatoire de près de 600 élèves ont retourné les questionnaires au temps 1, ce qui représente 77 % des envois. Une relance fut menée au milieu du premier trimestre (temps 2) auprès des 459 répondants du temps 1. Tous les sujets ont été convoqués à une rencontre d'environ une heure pendant laquelle ils devaient répondre à la même batterie de questionnaires qu'au temps 1. Cette rencontre a lieu au cégep et plusieurs périodes ont été offertes aux élèves pour convenir à leur disponibilité. Un rappel fut effectué auprès de ceux qui ne se sont pas présentés à la première rencontre. À la fin de l'opération, 298 élèves ont complété les questionnaires. La perte de sujets entre le temps 1 et le temps 2 s'élève donc à 35,1 % de l'échantillon initial. Enfin, 125 élèves ont pu être suivis jusqu'au temps 3, c'est-à-dire jusqu'au milieu du troisième trimestre. Des analyses vérifiant l'effet de la perte de sujets entre le temps 1 et le temps 2 et entre le temps 1 et le temps 3 ont montré que la perte de sujets n'avait pas d'effet important sur les profils de réponse aux questionnaires bien que plus de garçons et d'élèves à risque ont abandonné l'étude en cours de route (Larose & Roy, 1994).

Comme l'indique le tableau 1, cet échantillon regroupe des élèves de familles aisées et scolarisées. L'âge des élèves varie entre 15 et 20 ans (âge moyen = 17 ans) et les filles représentent entre 70 % et 76 % de l'échantillon selon le temps de mesure. La majorité des élèves sont admis dans un programme d'enseignement général. Enfin, ces élèves présentent un niveau de réussite au secondaire relativement élevé telle que l'indique leur cote finale.

Mesure. La Mesure des Perceptions de Soutien Spécifiques aux Événements préoccupants de la transition (MPSS-E) a permis d'évaluer les événements préoccupants de la transition et les perceptions de soutien en regard de ces événements. Cette mesure regroupe deux questionnaires. Le premier questionnaire comprend 36 événements de vie pour chacun desquels le sujet doit évaluer son niveau de préoccupation. Le second questionnaire mesure différents aspects du soutien social en rapport avec les 5 événements jugés les plus préoccupants précédemment. Le développement de cette mesure est inspiré des travaux de Lazarus et de ses collègues (Coyne & Lazarus, 1980 ; Folkman & Lazarus, 1984) qui mettent l'accent sur l'évaluation cognitive des situations potentiellement stressantes.

Les items du premier questionnaire sont décrits au tableau 2. Ces items ont été définis en fonction de 3 critères : 1) une analyse sommaire de la littérature s'intéressant aux événements stressants des adolescents (ex. : Reischl & Hirsch, 1989 ; Philip, 1988 ; Compas, Wa-

gner, Slavin & Vannatta, 1986) et des cégepiens (Chiasson, 1988) en rapport avec la transition secondaire-collégial ; 2) l'étude d'un questionnaire d'événements de vie ; le College Student Life Event Schedule (Sandler & Lakey, 1982) ; et 3) la consultation auprès de 3 élèves du secondaire et d'un conseiller d'orientation du cégep. Ces items constituent un échantillonnage relativement représentatif des événements de type scolaire, social, affectif et matériel avec lesquels doivent composer les nouveaux arrivants tout au long de la transition. Le second questionnaire de cette mesure a permis d'évaluer le type de soutien social souhaité et la perception de soutien en rapport avec les événements préoccupants. Les sujets devaient rapporter les 5 événements identifiés précédemment comme étant les plus préoccupants et ensuite répondre à 7 items pour chacun des événements : le type de soutien souhaité (estime, émotif, informatif, matériel et social), le désir de recevoir du soutien, l'importance accordée au soutien, la fréquence de recherche de soutien, la confiance envers les aidants potentiels, la disponibilité perçue et la satisfaction eu égard à l'aide reçue. Cette mesure est présentée à la figure 2.

Résultats

A) La perception des événements de la transition

1) Quels sont les événements typiques de la transition secondaire-collégial qui préoccupent le plus les nouveaux arrivants ? Tel que l'indique la figure 3, les 8 événements qui préoccupent le plus les nouveaux arrivants à la fin du secondaire (T1) sont dans l'ordre les problèmes d'orientation scolaire, des problèmes liés à la préparation ou à l'étude des examens, des problèmes de gestion du temps, des insuccès scolaires, des pensées inquiétantes au sujet de l'avenir, des difficultés à trouver un emploi, des problèmes d'anxiété aux examens et des problèmes associés au manque d'argent pour subvenir aux besoins personnels. Le tableau 3 rapporte les 8 événements jugés les plus préoccupants aux trois temps de mesure. De façon générale, les mêmes préoccupations reviennent aux trois temps de mesure (à l'exception des difficultés à trouver un emploi). Il est intéressant de noter que les problèmes d'orientation diminuent en importance après la fin du secondaire pour redevenir relativement important au milieu du troisième trimestre d'étude. Aussi, les préoccupations quant à l'avenir sont relativement importantes à la fin du secondaire et sont en tête de liste au 3^{ième} trimestre d'étude.

2) L'intensité des préoccupations varie-elle selon le moment de la transition (fin du secondaire, milieu du premier trimestre et milieu du troisième trimestre) ?

L'annexe 1 présente une synthèse des résultats obtenus suite à l'analyse des changements dans le niveau des préoccupations des collégiens tout au long de la transition. Des analyses univariées (ANOVAS) ont été menées pour (a) contraster les moyennes de la fin du secondaire avec celles rapportées au milieu du premier trimestre (T1 vs T2) et (b) contraster les moyennes du milieu du premier trimestre avec celles du milieu du troisième trimestre (T2 vs T3). Entre la fin du secondaire (temps 1) et le milieu du premier trimestre (temps 2), des changements significatifs sont observés pour 26 des 36 événements de la transition. À l'exception d'un événement (un échec ou de faibles notes dans un ou plusieurs examens ou dans un cours), les préoccupations diminuent pour tous les événements après la fin du secondaire. L'anticipation des événements semble donc susciter un stress plus important que l'expérience de l'événement comme telle. Après le premier trimestre, les préoccupations en regard de l'orientation scolaire, de la motivation à fréquenter l'école, du choix d'un partenaire pour un bal de fin d'année, des conflits avec la famille, des problèmes de santé, des problèmes financiers et de l'avenir s'accroissent de façon significative alors que les préoccupations liées au sentiment d'être isolé et aux difficultés d'adaptation à une nouvelle vie diminuent.

3) Les préoccupations varient-elles selon le sexe et le niveau de risque ? L'annexe 1 présente également une synthèse des résultats décrivant les différences entre hommes (H) et femmes (F) et entre élèves faibles (f) et élèves forts (F) quant aux préoccupations liées aux événements de la transition. Les garçons sont davantage préoccupés de la pression qu'exercent les parents concernant les notes scolaires, de problèmes de motivation à fréquenter l'école, d'une vie sexuelle insatisfaisante, de très nombreuses activités sociales, culturelles ou sportives et de faire partie d'une équipe d'élite ou de compétition pendant les études. De leur côté, les filles sont plus préoccupées de problèmes d'anxiété pendant les examens, de problèmes liés à la préparation ou à l'étude d'un examen, de problèmes de santé pour elles ou pour quelqu'un près d'elles, de problèmes financiers en rapport avec les études, de pensées inquiétantes au sujet de leur avenir, d'un manque d'argent pour subvenir à leurs besoins personnels, de la santé, la vie ou la sécurité de personnes proches et de la séparation d'avec la famille. Les préoccupations varient également selon le niveau de risque de l'élève. Pour 20 des 36 événements de vie, les préoccupations des élèves faibles sont plus fortes que celles des élèves forts. Tel que l'indique l'annexe 1, ces différences entre élèves faibles et forts ne concernent pas uniquement les événements de type scolaire mais également ceux de type social, affectif et matériel. Les analyses des différences selon le sexe et le niveau de risque ont été reconduites sur les données du

temps 2 et le patron des résultats est sensiblement le même¹.

B) L'évaluation des ressources de soutien social

1) Quel type de soutien souhaite recevoir l'élève en période de transition ? La figure 4 illustre le type de soutien souhaité par l'élève pour composer avec chacun des 8 événements jugés les plus préoccupants pendant la transition secondaire-collégial. Les proportions à l'intérieur des cercles indiquent le pourcentage d'élèves ayant sélectionné un type de soutien comme le plus important pour composer avec l'événement stressant. De façon générale, le soutien informatif (i.e. informations, conseils, renseignements) est le type de soutien le plus souvent attendu bien que pour certains événements, le soutien affectif (i.e. émotif et estime : soutien visant le réconfort, l'encouragement, l'écoute et le renforcement de la compétence personnelle) est jugé important par une proportion significative d'élèves. Pour composer avec les problèmes d'orientation, les élèves souhaitent surtout recevoir du soutien de type informatif mais près de 15 % s'attendent aussi à recevoir du soutien de type émotif (8 %) et lié à l'estime de soi (7 %). Pour contrer l'échec et les faibles notes, les élèves s'attendent autant à recevoir de l'information (58 %) que du soutien visant le réconfort, l'encouragement, l'écoute et le renforcement de la compétence personnelle (36 % : émotif+estime). Les attentes de soutien en regard des problèmes de gestion du temps sont principalement de nature informative (56 %) et matérielle (17 %) (i.e. me prêter des choses, me rendre service) alors que celles concernant les problèmes d'anxiété évaluative sont principalement affectives (estime = 42 % ; émotive = 23 %). Le soutien de type informatif (57 %) et matériel (17 %) est en tête de liste pour les problèmes liés à la préparation ou à l'étude d'un examen de même que pour les difficultés à trouver un emploi (56 % et 19 %). Les élèves souhaitent autant recevoir du soutien informatif (43 %) qu'affectif (48 % : estime+émotif) lorsqu'il est question des inquiétudes en rapport avec l'avenir. Enfin, le soutien matériel est attendu par la majorité des élèves pour composer avec des problèmes financiers (80 %).

Des analyses complémentaires ont été menées pour évaluer si les hommes et les femmes attendent généralement le même type de soutien social. Les résultats indiquent que les femmes souhaitent recevoir plus de soutien émotif et de soutien à l'estime de soi que les hommes pour composer avec les problèmes de gestion

du temps d'étude et de préparation d'un examen et plus de soutien informatif pour composer avec les pensées inquiétantes au sujet de leur avenir alors que les hommes s'attendent en plus forte proportion à recevoir du soutien informatif et social pour composer avec la préparation d'un examen (informatif) et les pensées inquiétantes au sujet de l'avenir (social). Le soutien attendu ne diffère pas quant au niveau de risque de l'élève.

2) Quelle évaluation fait l'élève du soutien social en regard des événements préoccupants pendant la transition ? Le tableau 4 présente une synthèse des résultats spécifiques à l'évaluation du soutien social en période de transition. Les moyennes aux échelles d'importance, de désir, de confiance, de fréquence de recherche de soutien, de disponibilité perçue et de satisfaction à l'égard du soutien reçu sont présentées à la deuxième rangée du tableau 4. L'étendue possible des évaluations varie de 1 à 5 (ex. : 1 = pas du tout important ; 5 = extrêmement important). Seules les moyennes du temps 1 sont rapportées puisque les moyennes aux deux autres temps de mesure sont approximativement les mêmes lorsque l'ensemble des sujets sont considérés. Ces moyennes portent sur l'évaluation des 5 événements les plus préoccupants. Des analyses descriptives sur chacun des événements de vie ont montré que l'évaluation variaie peu d'un événement spécifique à l'autre. De façon générale, les élèves trouvent important de recevoir du soutien mais désirent moyennement en recevoir. D'ailleurs, la fréquence de recherche de soutien est relativement faible se situant entre la catégorie rarement et parfois (plus près de parfois). Les élèves perçoivent les gens autour d'eux assez disponibles pour les aider à composer avec les événements de la transition et sont moyennement satisfaits de l'aide reçue.

Une analyse des changements dans le temps en considérant le sexe comme facteur et le temps comme mesure répétée montre qu'entre la fin du secondaire et le milieu de la première année au collège, le désir de recevoir du soutien, la confiance accordée aux personnes pouvant aider, la fréquence de recherche de soutien et la satisfaction de l'aide reçue diminuent de façon significative chez les hommes. Par ailleurs, la confiance des femmes augmente bien que leur fréquence de recherche de soutien diminue. Entre les premier et troisième trimestres, la satisfaction de l'aide reçue diminue tant chez les hommes que chez les femmes.

3) L'évaluation du soutien social varie-t-elle selon le sexe et le niveau de risque ? Le tableau 4 décrit également les différences individuelles dans l'évaluation du soutien social selon le sexe et le niveau de risque. De façon générale, les femmes accordent plus d'importance au soutien social, ont un plus grand désir d'être aidée, font davantage confiance aux aidants potentiels, recherchent plus fréquemment le soutien et sont plus satisfaites du soutien reçu que les hommes. Les proces-

¹ Étant donné la trop grande perte de sujets au temps 3, il n'y a pas eu d'analyse menée sur les données du temps 3 pour vérifier les différences selon le sexe et le niveau de risque.

sus de soutien social ne varient pas en fonction du niveau de risque de l'élève.

Discussion

L'objectif de cette communication visait à présenter les données obtenues suite à l'administration d'une mesure d'évaluation du soutien social en regard des événements potentiellement stressants de la transition secondaire-collégial. En s'inspirant de la théorie de l'évaluation cognitive du stress qui distingue notamment les processus d'évaluation primaire et secondaire (Lazarus & Folkman, 1984), nous avons d'abord identifié les événements stressants des nouveaux arrivants en tenant compte de leur nature, de leur moment d'apparition et des différences individuelles entre élèves (sexe et niveau de risque). Premièrement, l'intensité des préoccupations est à son niveau le plus élevé avant que l'élève ne débute son cours collégial. Ceci suggère que l'anticipation des changements liés à la transition secondaire-collégial crée un stress plus important que l'expérimentation directe des changements. En termes d'intervention, ces résultats invitent à accentuer les actions préventives et à arrimer de façon efficace les structures de départ du secondaire et d'accueil au collégial. Plus l'élève sera informé et sécurisé tôt quant à ce qu'il l'attend au collégial, plus bas sera son stress et plus élevées seront ses chances de s'adapter harmonieusement aux études collégiales. Deuxièmement, les données montrent que les événements qui préoccupent les nouveaux arrivants sont principalement de nature scolaire. Par ailleurs, l'emploi et les questions d'avenir demeurent des préoccupations importantes. Sans négliger l'importance des événements de type affectif et social (puisque ces événements sont tout de même perçus stressants par certains élèves), il est clair que les interventions doivent prioriser les domaines de l'orientation scolaire et des méthodes de travail intellectuel. Il est également important de se questionner quant à la place et l'importance que revêt le travail rémunéré pour les nouveaux arrivants avant et pendant leurs études collégiales. Troisièmement, considérant que les élèves à risque perçoivent le passage secondaire-collégial plus stressant que les élèves forts, il s'avère approprié d'orienter les structures d'encadrement vers des clientèles spécifiques, notamment les nouveaux arrivants ayant obtenu de faibles résultats scolaires au secondaire. À cet effet, la théorie de l'évaluation cognitive du stress offre un cadre d'intervention intéressant à partir duquel les intervenants peuvent identifier et corriger les processus cognitifs dysfonctionnels et re-

hausser les stratégies d'adaptation des élèves à risque. Enfin, nous avons montré que les garçons sont davantage préoccupés d'événements liés à la performance scolaire, personnelle et sociale alors que les filles se préoccupent d'événements liés à la qualité de l'étude et à la sécurité émotionnelle, familiale et financière. De toute évidence, ces différences individuelles entre garçons et filles doivent être considérées dans le type d'intervention développé.

Un deuxième volet de cette étude visait l'examen des attentes de soutien et de l'évaluation par l'élève des ressources environnementales (évaluation secondaire). Premièrement, nous avons montré que les nouveaux arrivants s'attendent surtout à recevoir du soutien informatif pour composer avec les événements stressants de la transition. Par ailleurs, le soutien affectif (émotif et estime) est clairement souhaité pour contrer les succès scolaires, les problèmes d'anxiété et les inquiétudes quant à l'avenir. Ces données suggèrent que l'encadrement individualisé ne doit pas viser uniquement la transmission d'informations et l'enseignement de stratégies mais doit également considérer le réconfort, l'encouragement, la protection et la valorisation des compétences personnelles. Deuxièmement, les nouveaux arrivants ont une perception positive de l'aide mais l'utilisent peu. La fréquence de recherche de soutien diminue après l'entrée au collège de même que la qualité des représentations de soutien social des hommes. Est-ce que cette diminution est redevable à un désir d'être plus autonome ou encore à la peur d'être jugé par les intervenants du collégial ? Cette question demeure ouverte. Quoiqu'il en soit, il est important que les agents éducatifs au collège valorisent clairement le recours aux personnes en position d'aider, notamment chez les hommes. L'autonomie ne doit pas s'opposer à l'utilisation des ressources de soutien, ce qui n'est pas toujours clair aux yeux des élèves masculins et parfois des intervenants. Troisièmement, il n'est pas surprenant de constater dans nos données que les femmes ont des représentations de soutien plus positives que celles des hommes. Il est donc important de considérer ces différences individuelles dans l'encadrement individualisé des nouveaux arrivants. Quelles conceptions se font les garçons à risque des encadrements offerts à l'arrivée au collégial ? Perçoivent-ils ces structures comme des limites à l'atteinte de leur autonomie ? Comment peut-on valoriser le recours à l'aide tout en assurant aux garçons un développement optimal de leur indépendance et de leur autonomie ? Une réponse à ces questions permettrait assurément d'améliorer l'encadrement personnalisé auprès des garçons à risque.

| Tableau 1 | | | |
|--|---------|---------|---------|
| Méthode « Réseau social, adaptation et réussite au collégial » | | | |
| | TEMPS 1 | TEMPS 2 | TEMPS 3 |

| | fin du secondaire (mai 1992) | milieu du trimestre 1 (octobre 1992) | milieu du trimestre 3 (octobre 1993) |
|---|--|---|--|
| SUJETS | | | |
| genre séparation programme revenu-père revenu-mère scolarité-père scolarité-mère cote finale | 320F, 139F 1% — \$40000 - \$49000 \$10000 - \$19000 13,1 années 12,3 années 86,7 | 226F, 72H 46% 72% général \$40000 - \$49000 \$10000 - \$19000 13,1 années 12,4 années 87,9 | 95F, 30H 43% 77% général \$40000 - \$49000 \$10000 - \$19000 13,4 années 12,4 années 89,9 |
| SOUTIEN SOCIAL | SNI (Perl & Trickett, 1988) Structure, qualité et fonctions ISEL (Cohen & Hoberman, 1983) Sentiment d'être soutenu MPSS-E (Larose, 1992) désir, import. Dispon., satisf., fréqu., confiance | id id id | id id id |
| AJUSTEMENT PERSONNEL | TRAC (Larose & Roy 1994) réactions d'anxiété, comporte- ments scolaires et croyances scolaires IAS (Leary, 1983) anxiété sociale UCLA (Russell, Pepleau & Cutrona, 1980) sentiment de solitude RÉUSSITE SCOLAIRE cote finale | id id id RÉUSSITE SCOLAIRE moyenne et taux | id id id RÉUSSITE SCOLAIRE moyenne et taux |
| ÉVALUATION PAR LES PAIRS | | | - TRAC - adapté ajustement scolaire - AYSR (Achenbach & Edel- brock, 1987) retrait social et comportements dépressifs - IAS - adaptée anxiété sociale |

| Tableau 2 Les préoccupations les plus importantes en fonction de la période de transition | | | | | |
|---|---|----|---|----|---|
| 1 | Des problèmes d'orientation scolaire (ex. : le fait d'avoir choisi le bon programme d'étude) | 2 | Un échec ou de faibles notes dans un ou plusieurs examens ou dans un cours | 26 | Des pensées inquiétantes au sujet de votre avenir |
| 10 | Des problèmes liés à la préparation ou à l'étude d'un examen; le fait d'avoir pris du retard dans les travaux ou dans l'étude de certaines matières | 10 | Des problèmes liés à la préparation ou à l'étude d'un examen; le fait d'avoir pris du retard dans les travaux ou dans l'étude de certaines matières | 2 | Un échec ou de faibles notes dans un ou plusieurs examens ou dans un cours |
| 8 | Des problèmes de gestion du temps : un horaire de travail et/ou d'étude trop chargé | 8 | Des problèmes de gestion du temps : un horaire de travail et/ou d'étude trop chargé | 1 | Des problèmes d'orientation scolaire (ex. : le fait d'avoir choisi le bon programme d'étude) |
| 2 | Un échec ou de faibles notes dans un ou plusieurs examens ou dans un cours | 9 | Des problèmes d'anxiété pendant les examens | 8 | Des problèmes de gestion du temps : un horaire de travail et/ou d'étude trop chargé |
| 26 | Des pensées inquiétantes au sujet de votre avenir | 1 | Des problèmes d'orientation scolaire (ex. : le fait d'avoir choisi le bon programme d'étude) | 10 | Des problèmes liés à la préparation ou à l'étude d'un examen; le fait d'avoir pris du retard dans les travaux ou dans l'étude de certaines matières |
| 36 | Des difficultés à trouver un emploi | 26 | Des pensées inquiétantes au sujet de votre avenir | 9 | Des problèmes d'anxiété pendant les examens |
| 9 | Des problèmes d'anxiété pendant les examens | 27 | Un manque d'argent pour subvenir à vos besoins personnels (le linge, les sorties, etc.) | 25 | Des problèmes financiers en rapport avec les études; l'attente ou l'éventualité de recevoir un prêt ou une bourse |
| 27 | Un manque d'argent pour subvenir à vos besoins personnels (le linge, les sorties, etc.) | 34 | Le fait d'assumer vous-mêmes certains frais de subsistance (ex. : frais de scolarité, achat de livre, frais de logement, frais de nourriture) | 27 | Un manque d'argent pour subvenir à vos besoins personnels (le linge, les sorties, etc.) |

| Tableau 3 Synthèse des effets temps, sexe et risque en regard des 5 événements les plus préoccupants | | | | | | |
|--|-------------------------------|-----------------------|-------------------------------|---------------------|---------------|---|
| | Importance | Désir | Confiance | Fréquence | Disponibilité | Satisfaction |
| M (1-5) | 3.7 moyennement à beaucoup | 3.2 moyennement | 3.6 moyennement à beaucoup | 2.9 parfois | 3.0 assez | 2.9 moyennement |
| Effets temps | | ↓ H (T1 - T2) | ↓ H, ↑ F (T1 - T2) | ↓ H, F (T1 - T2) | | ↓ H (T1 - T2) ↓ H, F (T2 - T3) |
| Effets sexe | F > H (T1, T2, T3) | F > H (T1, T2, T3) | F > H (T2) | F > H (T1, T2) | | F > H (T2) |
| Effets risque | | | | | | |

Figure 1

Le modèle de l'évaluation cognitive de stress (Lazarus & Folkman, 1984)

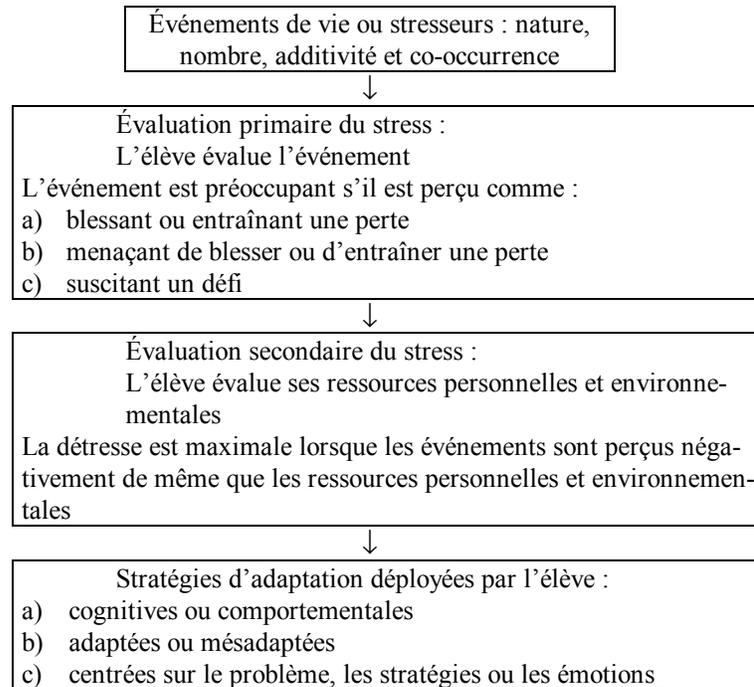


Figure 2. Évaluation du soutien social

Figure 3. Degré de préoccupation de tous les sujets avant l'entrée au collège (T1)

Figure 4. Type de soutien souhaité par les étudiants avant l'entrée au collège (T1).

ANNEXE 1

Différences significatives de degré de préoccupation selon le sexe, le genre et le temps

| Différence significative selon : | | | | | Événements |
|----------------------------------|--------------|-----------------|-----------------|----|--|
| Sexe T1 | Risque T1 | Temps T1 →T2 | Temps T1 →T3 | No | |
| | f>F | T1>T2 | T3>T2 | 1 | Des problèmes d'orientation scolaire (ex. : le fait d'avoir choisi le bon programme d'étude) |
| | f>F | T2>T1 | | 2 | Un échec ou de faibles notes dans un ou plusieurs examens ou dans un cours |
| | f>F | T1>T2 | | 3 | La pression qu'exerce un parent (ou les 2) concernant l'orientation scolaire (ex. : choix de carrière et choix du programme d'étude) |
| H>F | f>F | T1>T2 | | 4 | La pression qu'exerce un parent (ou les 2) concernant les notes scolaires (le parent manifeste du mécontentement, il tient à ce que vous ayez de meilleures notes) |
| | f>F | T1>T2 | | 5 | Le peu d'encouragement des parents dans vos études |
| H>F | f>F | | T3>T2 | 6 | Des problèmes de motivation à fréquenter l'école |
| | | T1>T2 | | 7 | Le fait d'avoir choisi le bon collège pour étudier |
| | | | | 8 | Des problèmes de gestion du temps : un horaire de travail et/ou d'étude trop chargé |
| F>H | f>F | | | 9 | Des problèmes d'anxiété pendant les examens |
| f>H | f>F | | | 10 | Des problèmes liés à la préparation ou à l'étude d'un examen : le fait |

| Différence significative selon : | | | | | Événements |
|----------------------------------|-----------|---------------|---------------|----|---|
| Sexe T1 | Risque T1 | Temps T1 → T2 | Temps T1 → T3 | No | |
| | | | | | d'avoir pris du retard dans les travaux ou dans l'étude de certaines matières |
| | | | | 11 | Des problèmes avec un professeur à l'école |
| | | | | 12 | Le fait que certains ou plusieurs de vos amis n'iront pas au même cégep |
| | | T1>T2 | T3>T2 | 13 | Le choix d'un ou d'une partenaire pour le bal de fin d'année |
| | f>F | T1>T2 | | 14 | Une peine d'amour ou le fait de mettre fin à une relation amoureuse |
| | f>F | T1>T2 | | 15 | Des mésententes avec un(e) ami(e) |
| | | T1>T2 | T3>T2 | 16 | Des conflits avec la famille (parents, frères, soeurs), la parenté, ou la belle-famille |
| | | T1>T2 | | 17 | Un manque de soutien affectif, faible réseau d'ami-e-s, ou de parenté; la difficulté à se faire des amis |
| | f>F | T1>T2 | T2>T3 | 18 | Le sentiment d'être isolé(e) et seul(e) à l'école ou dans votre famille |
| H>F | | | | 19 | Une vie sexuelle insatisfaisante |
| | f>F | T1>T2 | | 20 | La présence continue de quelqu'un à vos côtés, le manque de solitude, l'absence de moments seul-e, ou le manque d'intimité |
| | f>F | T1>T2 | | 21 | Un manque de valorisation personnelle, ou sentiment d'incompétence, ou recevoir des reproches |
| | | T1>T2 | | 22 | Des difficultés à communiquer vos émotions ou opinions |
| | | T1>T2 | | 23 | Des problèmes de transport |
| F>H | | T1>T2 | T3>T2 | 24 | Des problèmes de santé pour vous ou pour quelqu'un près de vous |
| F>H | f>F | T1>T2 | T3>T2 | 25 | Des problèmes financiers en rapport avec les études; l'attente ou l'éventualité de recevoir un prêt ou une bourse |
| F>H | f>F | T1>T2 | T3>T2 | 26 | Des pensées inquiétantes au sujet de votre avenir |
| F>H | f>F | T1>T2 | | 27 | Un manque d'argent pour subvenir à vos besoins personnels (le linge, les sorties, etc.) |
| F>H | f>F | T1>T2 | | 28 | La peur pour la santé, la vie, ou la sécurité des personnes proches (parents, ami(e)s, voisins, etc.) |
| | f>F | T1>T2 | | 29 | La violence à la maison ou dans votre groupe d'amis |
| H>F | | T1>T2 | | 30 | De très nombreuses activités sociales, culturelles ou sportives, hobbies ou sorties (plus de 4 soirs par semaine) |
| | f>F | | | 31 | Des problèmes d'alcool ou de drogues |
| H>F | | T1>T2 | | 32 | Faire partie d'une équipe d'élite de compétition pendant les études |
| F>H | | | | 33 | La séparation avec la famille ou avec certains membres de la famille |
| | | | | 34 | Le fait d'assumer vous-mêmes certains frais de subsistance (ex. : frais de scolarité, achat de livre, frais de logement, frais de nourriture) |
| | f>F | T1>T2 | T2>T3 | 35 | Des difficultés d'adaptation à une nouvelle vie (appartement, résidence, déménagement, etc.) |
| | | T1>T2 | | 36 | Des difficultés à vous trouver un emploi |

Notes : Sexe : H = masculin et F = féminin

Risque : F = Fort (cote finale supérieure à la médiane) et f = faible (cote finale inférieure à la médiane).

Références

Compas, B. E., Wagner, B. M., Slavin, L. A., & Vannatta, K. (1986). A prospective study of life events, social support, and psychological symptomatology during the transition from high school to college.

American Journal of Community Psychology, 14, 241-257.

Chiasson, L. (1988). Les événements stressants de la vie du cégepien. Lauzon, QC : Cégep Lévis-Lauzon.

Coyne, J. C., & Lazarus, R. S. (1980). Cognitive style, stress perception, and coping. In I. L. Kutash, & L.

- B. Schlesinger (Eds.), Handbook on stress and anxiety (pp. 144-158). San Francisco : Josey-Bass.
- Chiasson (1988)
- Larose, S. & Roy, R. (1993). Le programme d'intégration aux études collégiales : Problématique, dépistage, intervention et évaluation. Sainte-Foy : Cégep de Sainte-Foy.
- Larose, S. & Roy, R. (1994). Le réseau social : un soutien potentiel à la transition secondaire-collégial. Rapport de recherche. Sainte-Foy : cégep de Sainte-Foy.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). Stress, appraisal, and coping. New York : Springer.
- Philip, A. F. (1988). Parents, sons and daughters : Growth and transition during the college years. Journal of College Student Psychotherapy, 2, 17-32.
- Reischl, T., & Hirsch, B. (1989). Identity commitments and coping with a difficult developmental transition. Journal of Youth and Adolescence, 18, 55-70.
- Sandler, I. N., & Lakey, B. (1982). Locus of control as a stress moderator : The role of control perceptions and social support. American Journal of Community Psychology, 10, 65-80.